МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 4 (89)

31 августа 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 19.08.2021
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 67.
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

№ 4 (89)

31 August 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 19.08.2021
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 67.
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. 331
Абдулгалимов Р.М. 214
Абдулгалимова Г.Н. 214
Абдурахманова П.Д. 278, 280, 301
Абдусаламов М.М. 56, 58, 470, 472
Абдыжапарова М.И. 307
Абрамова Т.С. 5
Агамурадова Р.Ш. 283
Адова Ю.Н. 309
Азимова С.Г 474
Айгунова С.Ш. 370
Акимушкина Е.О. 448
Албакова Л.О. 171
Алиева И.Г 259
Алиева Ф.А. 312
Алипулатов И.С. 410
Андуганова М.Ю. 315, 432
Антифеева Е.Л. 170
Антропов В.А. 92
Анчутина Н.В. 249, 252
Ариас А.-М. 340
Арскиева З.А. 171
Архангельская А.А. 106
Ахмедова А.Р. 48
Ахметова А.Т. 116
Ашурбаева Г.А. 119
Аюпов Т.Р. 451

Б

Бажан З.И. 63
Бажукова Е.Н. 262
Байдина А.А. 329
Баймурзина В.И. 174
Батаева Т.У. 476
Батчаева П.А.-Ю. 113
Баянкин О.В. 60
Бекеева А.М. 316
Бекишева О.В. 7
Белозубова Е.Н. 218
Бесаева А.Г. 285
Биисова Г.И. 176
Богатырева Л.Р. 216
Борисенко Ю.А. 10
Бородина Т.Ю. 181
Бороноева Т.А. 318
Будянская Н.В. 454
Буракова И.С. 13
Бурцева Е.Д. 16
Буянова Т.А. 18

В

Вагизиева Н.А. 446
Ваджибов М.Д. 496
Вакуленкова М.В. 22
Ван Дихань 321
Ван Инжу 323
Ван Суян 327
Веденеева О.А. 77
Ведерников А.А. 184
Везетиу Е.В. 63
Великжанина К.А. 48
Велилаева Л.Р. 457
Владимирова С.В. 329

Г

Гаджиахмедов Н.Э. 331
Гаджибекова З.Г 301
Гаджиева П.Д. 65
Гаджимурадова Т.Э. 368, 370, 372, 374, 377, 379, 381
Гарипов М.А. 77
Гасанова М.А. 383
Гасанова Ш.С. 283
Гончаров А.С. 333
Гончарова М.С. 266
Горбачев А.А. 29
Горелова Ю.Р. 99
Горовая В.И. 218
Григорьева Л.П. 459
Гриднева С.В. 432
Гриневецкая Т.Н. 24
Гузаиров Г.М. 110
Гулиев И.Н. 231
Гуляева Е.А. 352
Гусева А.В. 270
Гусейнова С.М. 220

Д

Давыдова Е.И. 352
Дай Мэнцзе 439
Дегтярев Е.А. 121
Джамбекова Т.Б. 478
Джиоева А.Р. 285
Дзюбенко Ю.С. 336
Диль А.В. 340
Дмитриева О.Н. 26
Дмитриева Ф.Ф. 26
Добрых А.В. 186
Донцов А.В. 333
Дунаева Н.И. 50

Е

Евлоева А.М. 511, 513
Егорова Т.Н. 5, 342
Ежкова В.А. 345
Елина Е.Н. 191
Емельянова О.В. 194
Емельянова Т.В. 197
Емченко А.В. 29

Ж

Жапаркулова Н.Н. 461
Жулидов С.Б. 348

З

Загрядская Н.А. 123
Зайкова В.Д. 138
Захарова Л.С. 212
Знаменская Т.А. 32
Золотова М.В. 348
Зюзина Е.А. 385

И

Ибрагимов Ю.М. 126
Иванов С.С. 348
Иванова А.Г 459
Ивашкина Т.А. 140
Идрисова П.Г 280, 301
Имашев Г 35
Имихелова С.С. 318
Инаркаева С.И. 478
Исабекова М.И. 385
Исламова Л.Я. 511, 513
Исмаилова Н.П. 147
Итуева М.Т. 372

К

Казакова О.А. 246
Казанлиева Х.И. 350
Казгунова А.С. 88
Калашникова С.В. 73
Калугина О.А. 413
Карпухина В.Н. 423
Карягин С.Н. 199
Касимов А.К. 214
Касьянова Е.В. 201
Кашицына Ю.Н. 238
Кипнес Л.В. 504, 506
Киричек К.А. 67
Клушина Н.П. 142
Клюкина Ю.В. 352
Кобозева И.С. 205
Кобякова Т.И. 437
Колесникова О.Н. 48
Колобов А.Н. 128
Колтыго Е.И. 106
Кондратьева А.В. 303
Коратаева Н.В. 356
Коровина С.В. 194
Кочмар О.Н. 342
Кошкарова Н.Н. 441
Куанбаева Б.У. 35
Кувшинова Г.А. 130
Кудрявцев Н.Г. 38
Кужим Н.В. 48
Кузнецова Н.В. 463
Кузнецова Н.Н. 254, 498
Кузьмина О.А. 415
Кун Хайпин 358
Курбанова Д.А. 361
Курбанова З.Г 144
Курбанова З.Х. 147
Курусканова А.А. 38

Л

Левичева Е.С. 50
Левченко А.А. 60
Лезина В.В. 149
Ли Хунцзюань 53
Ли Цзябао 501
Липатова А.В. 363
Локаткова О.Н. 106
Лукаш С.Н. 16
Лукиных А.А. 432
Лю Синь 465

М

Магамдаров Р.Ш. 278
Магамедалиева М.Ф. 374
Магомедов М.А. 350, 361
Магомедова З.М. 220
Магомедова М.М. 56
Магомедова П.А. 387
Магомедова Р.М. 58
Мадаени А. 492
Макарова О.С. 333
Макрушина И.В. 29
Малетин С.В. 60
Малиева З.К. 285
Мальсагов А.А. 149
Мальсагова М.Х. 151
Мансков А.А. 467
Маркарян В.Ю. 257
Марюхина В.В. 104
Масуме Мотамедния 366
Матвеева Л.А. 106
Меркушина Е.А. 417
Местоева Е.А. 151, 155
Милованова М.В. 420
Милянчук Н.С. 501
Монгуш Е.Д. 318
Музарова М.Р. 383
Мунасыпов Н.А. 110
Мурзаева Д.М. 278
Мухамедова Ф.Х. 312
Мхце Б.А. 222
Мышьякова Н.М. 504, 506

Н

Недосугова А.Б. 208
Нехвядович Л.И. 102
Нехвядович М.С. 102
Николаев А.И. 82
Никонова Н.И. 212
Новоселов В.А. 133

О

Овченко У. 509
Огольцова Е.Г. 136
Осокина С.А. 423
Очеретько Д.Е. 522

П

Первушина Е.А. 454
Пестова Е.В. 73
Петров С.С. 75, 156
Петрова Т.И. 75, 156
Петрусевич А.А. 161
Попова М.Р. 222
Потехина Е.В. 67
Проскурякова А.Э. 315
Пулина А.А. 68

Р

Рабаданова Л.Н. 474
Раджабова К.Р. 368
Родина В.Л. 159
Родина О.А. 227
Ростовцева П.П. 225, 288
Рощупкина В.В. 142
Рубцов А.А. 272
Рябова А.О. 480

С

Сабулаев Ю.М. 387
Савочкина Е.А. 423
Савченко В.М. 290
Сагидова М.Ч. 283
Сайгушев Н.Я. 77
Саидова Я.М. 280
Саклакова Н.Н. 152
Сако Бекай 429
Саламин Е.Е. 231
Салимова Р.М. 174
Салыкбаева Ж. 35
Санин Д.В. 24
Сафарова А.Д. 110
Сафонов К.В. 201
Сафронова Е.А. 161
Семенкова С.Н. 80
Сергеева Э.В. 82
Сефикурбанов К.С. 65
Скокова Д.С. 392
Слепцова Н.В. 396
Смирнова О.С. 13
Соловьева Н.А. 85, 522
Сомикова Т.Ю. 307, 432, 519
Сорокопуд Ю.В. 303
Спирин И.С. 234
Спицына Т.А. 246
Степаненко Г.А. 13
Степина С.Д. 432
Сторож Р.И. 292
Стрельников Р.В. 222
Сунцова Н.Л. 437
Сухова О.В. 88
Сучкова А.В. 238
Сюй Л. 483
Сюй Чан 435

Т

Тажудинов О.А. 377
Танцура Т.А. 90, 295
Тао Чжан 441
Тарасюк Н.А. 164
Темербекова А.А. 38
Терентьева Е.В. 420
Тищенко А.А. 92
Толкачев С.П. 485
Тропкина Г.С. 95
Трошина А.Е. 48
Трунина А.А. 333
Тумышева А.А. 35
Турганбаева Ш.С. 102
Тынник Г.Н. 164

У

У Хао 401
Усанов Г.И. 231

Ф

Филиппова Е.В. 119

Х

Халидов Ш.Д. 410
Хартунг В.Ю. 444
Хилько Н.Ф. 99
Хужин Р.А. 174
Хуэйцзюнь Бянь 404

Ц

Цао Сяоминь 398
Целоева Д.М. 155
Цзин Цзинши 389
Цыганова И.В. 106

Ч

Чень Го 297
Черемисина М.И. 110
Черняева И.В. 102
Чжан Цзяньвэнь 53
Чжан Шисюань 427
Чжао Чжицян 406
Чочиева А.С. 488
Чуканова Т.В. 48

Ш

Шахпазова А.И. 379, 381
Шепелева Л.А. 104
Шибанов А.А. 517
Шидакова К.И. 113
Шиповская А.А. 352
Шихгафизов А.П. 290
Шостак М.А. 71

Э

Эхаева Р.М. 242

Ю

Юе Жунюань 408
Юнесхах А. 492
Юрьева Д.В. 244

Я

Якимчук О.С. 275
Яковлева А.Р. 437
Яковлева З.В. 205
Ян И 490
Ярцев К.С. 167
Яхьяева З.И. 515

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 376.6

Abramova T.S., *MA student, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: tuyara-abramova@mail.ru*
Egorova T.N., *senior teacher, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: prina_delia@mail.ru*

NOMADIC SCHOOLS AND KINDERGARTENS OF THE SAKHA REPUBLIC (YAKUTIA) IN CONTEMPORARY CONDITIONS. The article deals with a problem of increasing availability and quality of education for the indigenous peoples of the North of Russia. The issues of preserving and modernizing nomadic schools of Yakutia are discussed. The characteristic features of the educational process in such schools are described. Different classifications of the nomadic educational institutions are analyzed. On the basis of their analysis the authors suggest introducing an ethnic and cultural component while characterizing the mobile schools. On the territory of the republic there are 8 nomadic schools and kindergartens. They can be divided into 3 groups according to the ethnic and cultural aspect: Evenk (3), Even (4) and Chukchi (1). In conclusion, regulatory framework for nomadic schools, professional training of teachers and use of information technologies as well as vocational guidance of students are proposed to be developed.

Key words: **nomadic school (NS), indigenous peoples, education, types of nomadic schools.**

Т.С. Абрамова, *магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: tuyara-abramova@mail.ru*
Т.Н. Егорова, *ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: prina_delia@mail.ru*

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ КОЧЕВЫХ ШКОЛ И ДЕТСКИХ САДОВ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

В статье рассматривается проблема повышения доступности и качества образования для коренных малочисленных народов Севера России. Обсуждаются вопросы сохранения и модернизации кочевых школ Якутии. Описываются характерные особенности учебно-воспитательного процесса в подобных школах. Проведен анализ классификаций видов кочевых образовательных учреждений, на основании которого авторы считают нужным ввести этнокультурный компонент при характеристике типов мобильных школ. На территории республики действуют 8 кочевых школ и детских садов, которые можно разделить на 3 группы в соответствии с этнокультурным аспектом: эвенкийские (3), эвенские (4), чукотские (1). В заключение предлагается продолжить работу по разработке нормативной базы для кочевых школ, профессиональной подготовке учителей, применению информационных технологий, профессиональной ориентации учащихся.

Ключевые слова: **кочевая школа (КШ), коренные малочисленные народы, образование, виды кочевых школ.**

Арктика – уникальное место. И прежде всего она уникальна людьми, которые проживают в этом огромном по территории регионе. В условиях глобализации перед всеми народами остро стоит проблема сохранения своей идентичности, которая становится особенно актуальной для коренных малочисленных народов Севера. Интенсивное промышленное освоение северных районов, активизация трудового миграционного процесса, нарушение экологического баланса ставят под угрозу выживание автохтонного населения – исчезают языки, культуры, кочевой образ жизни.

На территории Республики Саха (Якутия) проживают представители 129 национальностей, в том числе 5 этнических меньшинств. Сегодня для развития Арктики и сохранения богатой многовековой культуры северных народов принимаются меры для того, чтобы дети арктических районов имели все возможности для самореализации и получения полноценного образования. Цель статьи – проанализировать современное состояние кочевых школ и детских садов в системе образования на примере Республики Саха (Якутия).

Хотя первые кочевые и стойбищные школы были созданы в Якутии еще в 30-х гг. прошлого века, законодательная и научно-методическая база функционирования кочевых образовательных учреждений начала формироваться с 90-х гг. Нормативной основой исследования послужили следующие документы: постановление Правительства РС (Якутия) «Об утверждении Концепции системы кочевых образовательных учреждений Республики Саха (Якутия)» (2005 г.), закон «О кочевых школах Республики Саха (Якутия)» (2008 г.), «Концепция устойчивого развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации» (2009 г.).

В конце XX – начале XXI вв. в связи с возрождением национального самосознания в стране активизировался интерес к народной педагогике. Такие исследователи, как Д.А. Данилов, Н.Д. Неустроев, И.С. Портнягин, А.А. Григорьева, А.Н. Яковлева, А.В. Мордовская и другие внесли весомый вклад в изучение вопросов внедрения этнопедагогического опыта в теорию и практику региональной системы образования. Неоценима роль В.А. Роббека, известного ученого-североведа, филолога, в популяризации языков и культур северных народов. В различных аспектах рассматриваются проблемы малокомплектных кочевых школ (Н.Д. Неустроев, З.С. Жиркова, В.Н. Егоров, М.Е. Винокурова, Г.Д. Терешкина), этнокультурного образования (Н.И. Филиппова, А.В. Иванова; Т.А. Шергина, А. И. Герасимова, Н.В. Тумусова), языков малочисленных народов (В.П. Марфусалова, А.С. Сакердонова).

Для обеспечения доступности и качества общего образования малочисленных народов Севера в 2005 г. правительством республики была принята «Концепция системы кочевых образовательных учреждений Республики Саха (Якутия)». В соответствии с концепцией, создание системы кочевых образовательных учреждений (далее – КОУ) направлено на достижение ряда целей [1] (рис. 1).



Рис. 1. Цели создания системы КОУ



Рис. 2. Виды КШ

В 2008 г. региональный закон «О кочевых школах Республики Саха (Якутия)» определил статус, виды, принципы государственной поддержки, особенности функционирования кочевых школ (далее – КШ). Закон устанавливает несколько видов КШ, каждая из которых имеет свою специфику (рис. 2).

которая занимается разработкой и внедрением современных образовательных систем и технологий в деятельность сельских школ. Имеется опыт подготовки педагогов широкого профиля по индивидуальной траектории профессионального образования из числа представителей родовых общин с учетом специфики функционирования КШ. Так, в 2012 г. в Северо-Восточном федеральном университете впервые был осуществлен набор для подготовки учителей-тьюторов для начального звена КШ. Целесообразно возродить эту практику с учетом того, что педагогу кочевой школы необходимо владеть целым рядом уникальных компетенций, включая умение работать с разновозрастной и разноуровневой группой, разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты с учетом этнокультурных особенностей детей кочевых семей, организовывать учебную деятельность в условиях кочевья.

Существуют различные основания классификации видов (моделей) КОУ. Педагог-исследователь Н.Д. Неустроев, много сил посвятивший изучению малокомплектных КШ, считает самым оптимальным параметром «характер микро-

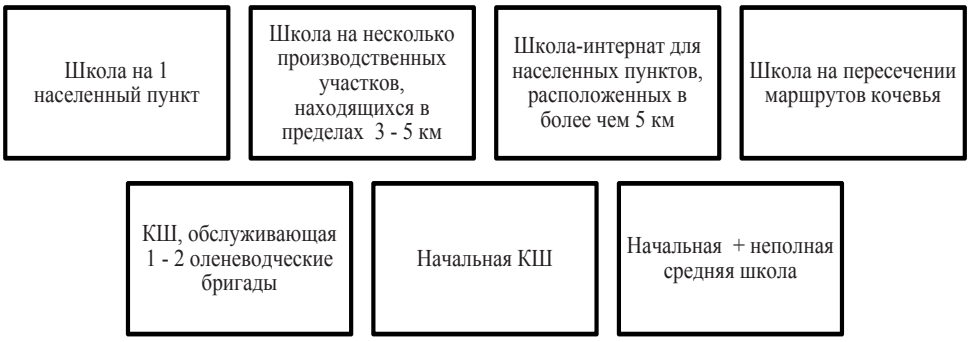


Рис. 3. Классификация видов КШ по Н.Д. Неустроеву

Например, сетевая КШ работает с несколькими оленеводческими бригадами. В таких образовательных учреждениях практикуется сочетание очного обучения с учителями или родителями в оленеводческих бригадах, в опорных школах и дистанционное обучение. Летняя КШ является формой дополнительного образования. В гувернерской КШ учитель выполняет свои функции, проживая вместе с семьей своего ученика.

В соответствии с законом, КШ представляет собой «самостоятельную образовательную организацию или филиал образовательной организации в местах традиционного проживания и традиционной хозяйственной деятельности коренных малочисленных народов Севера» [2]. Необходимо отметить, что в настоящее время КШ и детские сады в республике не являются отдельными юридическими лицами, так как в федеральном законодательстве отсутствует определение «кочевая образовательная организация».

Концепция устойчивого развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации предлагает обеспечить доступность образовательных услуг для малочисленных народов Севера с помощью создания мобильных школ и учета их этнокультурных особенностей [3].

Узнаваемыми брендами республики стали проекты «Кочевая школа», «Учителя Арктики», «Дети Арктики», «Арктическое образование». В целях содействия распространению лучшего педагогического опыта, повышения профессиональной компетентности педагогов северных и арктических школ совместно с экспертами ЮНЕСКО в рамках реализации проекта «Учителя Арктики» был создан одноименный информационно-образовательный портал.

КШ ведут образовательную деятельность с учетом кочевого или полукочевого образа жизни народов Севера и вида традиционной хозяйственной деятельности. Как правило, характерными особенностями учебного процесса в таких учреждениях являются следующие: совместное обучение разновозрастных детей, широкая специализация (один учитель ведет несколько предметов), разный уровень подготовки обучающихся, отсутствие традиционной классно-урочной системы [4].

С 90-х годов в КШ республики применяется тьюторское сопровождение, призванное учитывать возрастные закономерности развития личности и создавать условия для удовлетворения образовательных потребностей учащихся [5]. В Якутии кочевые школы были первопроходцами образования в области применения дистанционных образовательных технологий. Использование дистанционных и компьютерных технологий позволяет осуществлять обучение в условиях дефицита квалифицированных педагогических кадров, повысить эффективность и качество учебной и внеурочной деятельности, но низкая скорость интернета и высокая стоимость тарифов мобильной связи препятствуют применению всех возможностей онлайн-обучения. На современном этапе для кочевых школ необходимо совершенствовать методики асинхронного обучения с применением информационных технологий.

В республике большое внимание уделяется качеству профессиональной подготовки учителей для малокомплектных, в том числе КШ, арктических районов. На базе педагогического института СВФУ функционирует научная школа, района обслуживания», согласно которому он выделяет 7 типов школ Крайнего Севера [6]:

В.Н. Егоров рассматривает малокомплектные КШ и соответствующие им виды поселений, на основании которых он их и выделяет [7]:

А.Н. Терехина предлагает классифицировать мобильные учебные заведения по таким параметрам, как:

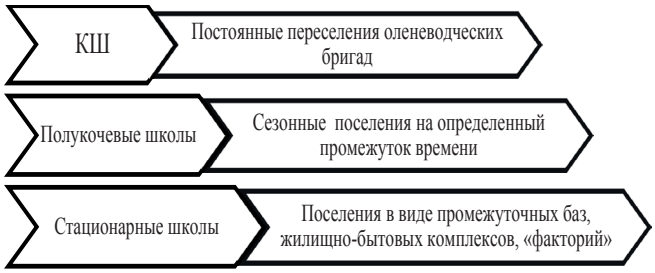


Рис. 4. Классификация видов КШ по В.Н. Егорову

1. Подвижность – кочевые и стационарные.
2. Образовательная ступень – дошкольная, дошкольная + начальная, дошкольная + начальная + средняя, начальная + средняя, дополнительное образование.
3. Сезонность работы: круглогодичные (работают в течение учебного года), полуголичные (работают две четверти из четырех), летние [8].

На наш взгляд, наиболее полной является классификация А.Н. Терехиной. Тем не менее (как показал анализ источников) ни одна из рассмотренных классификаций КОУ не учитывает этническую характеристику социальной группы, ее культуру и язык, поэтому мы считаем целесообразным ввести такую составляющую, как этнокультурный компонент. Малочисленные народности сформировали свою уникальную кочевую «оленную» культуру, ключевым символом которой является олень – главный источник жизни на Крайнем Севере. Как пишет В.А. Маслова, «человек только тогда становится человеком, когда он с детства усваивает язык и вместе с ним культуру своего народа» [9, с. 3]. В соответствии с вышесказанным, КШ Республики Саха (Якутия) можно распределить следующим образом:

1. С эвенкийским этнокультурным компонентом: МОУ «Основная общеобразовательная малокомплектная (кочевая) школа № 38» (Алданский район), МБДОУ «Кэрэчээнэ» (Оленекский эвенкийский национальный район), МБОУ «Харыялахская СОШ им. Х.А. Христофорова» (Оленекский эвенкийский национальный район).

2. С эвенским этнокультурным компонентом: МБОУ «Себян-Кюельская СОШ» (Кобяйский район), МБОУ «Улахан Чистайская СОШ им. Н.С. Тарабукина»

(Момский район), МБОУ «Тополинская СОШ» (Томпонский район), МБОУ «Кустурская СОШ им. И.Н. Слепцова» (Эвено-Бытантайский район).

3. С чукотским этнокультурным компонентом: МКОУ «Походская СОШ с филиалом «КШ – детский сад «Нутендли» (Нижнеколымский район).

В настоящее время в 7 муниципальных районах республики живут 50 кочевых семей, которые в общей сложности растят 60 детей дошкольного и 111 детей школьного возраста. Действуют 8 КШ и детских садов. Все они являются структурными подразделениями стационарных образовательных учреждений. 7 из них функционируют в течение всего учебного года; 1 (МБОУ «Тополинская СОШ») – только в летнее время. Образовательные программы только дошкольного образования реализует 1 учреждение, дошкольного и начального – 2, начального и основного – 2, начального, основного и среднего – 3.

Дальнейшее развитие и модернизация КШ является приоритетной задачей для сохранения самобытных народов и обеспечения их конституционного права на образование. Особого внимания требует и обеспечение педагогическими кадрами КШ и детских садов. Сейчас в кочевых образовательных учреждениях региона работают 16 педагогов. Не все работники мобильных дошкольных и школьных заведений имеют высшее педагогическое образование или прошли переподготовку для работы в специфических условиях КШ или детского сада.

Также необходимо заняться профориентацией детей из кочевых семей, при этом не только в сфере традиционного вида хозяйствования, но и по другим направлениям. Природа арктического региона, быт и культура кочевых народов дают прекрасную возможность для проведения научных и прикладных исследований. В деятельность летних лагерей при кочевьях целесообразно включать исследовательские смены, где школьники будут развивать свои умения проводить научные исследования, анализировать, обобщать данные. Для развития данного направления необходимо сотрудничество с научными учреждениями, оснащение летних лагерей мобильными переносными исследовательскими лабораториями.

Таким образом, в перспективе необходимо:

1. Дать четкое определение термину «кочевая школа» и включить его в нормативные правовые акты на федеральном уровне.

2. Усовершенствовать программы профессионального образования и/или профессиональной переподготовки для учителей КШ, учитывающие особенности функционирования мобильных образовательных учреждений.

3. Предусмотреть меры государственной поддержки для педагогов КШ.

4. Учитывать фактор многоязычия, поликультурности, владения/невладения языком при составлении основных образовательных программ и учебно-методических комплектов по родным языкам этнических меньшинств.

Библиографический список

1. *Об утверждении Концепции системы кочевых образовательных учреждений Республики Саха (Якутия).* Постановление Правительства Республики Саха (Якутия) от 22 апреля 2005 года N 228. Available at: https://www.lawmix.ru/zakonodatelstvo/2297855
2. *О кочевых школах Республики Саха (Якутия).* Закон Республики Саха (Якутия) от 22 июля 2008 года N 591-3 N 73-IV. Available at: http://docs.cntd.ru/document/445029377
3. *Концепция устойчивого развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации.* Утверждена распоряжением Правительства РФ от 4 февраля 2009 г. N 132-р. Available at: http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm
4. Неустроев Н.Д., Неустроева А.Н. Кочевая школа как мобильная форма школьной сети в условиях Севера. *Педагогика. Психология. Философия.* 2017; № 3 (07): 7 – 13.
5. Сакердонова А.С. *Деятельность тьютора в условиях кочевых школ Республики Саха (Якутия)*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnost-tyutora-v-usloviyah-kochevyh-shkol-respubliki-saha-yakutiya/viewer
6. Неустроев Н.Д. *Специфика деятельности сельских малокомплектных школ на Крайнем Севере: (на материале Якут. АССР, Чукотского и Корякского автономных округов).* Якутск: Якутское книжное издательство, 1990.
7. Егоров В.Н. *Малокомплектная кочевая школа как социально-педагогическая закономерность в развитии школьной сети в условиях Севера.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Якутск, 1999.
8. Терехина А.Н. Кочевые школы: ограничения или возможности? *Этнографическое обозрение.* 2017; № 2: 137 – 153.
9. Маслова В.А. *Лингвокультурология.* Москва: Академия, 2001.

References

1. *Ob utverzhdenii Koncepcii sistemy kochevyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij Respubliki Saha (Yakutiya).* Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Saha (Yakutiya) ot 22 aprelya 2005 goda N 228. Available at: https://www.lawmix.ru/zakonodatelstvo/2297855
2. *O kochevyh shkolah Respubliki Saha (Yakutiya).* Zakon Respubliki Saha (Yakutiya) ot 22 iyulya 2008 goda N 591-Z N 73-IV. Available at: http://docs.cntd.ru/document/445029377
3. *Koncepciya ustojchivogo razvitiya korennyh malochislennyh narodov Severa, Sibiri i Dal'nego Vostoka Rossijskoj Federacii.* Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 4 fevralya 2009 g. N 132-r. Available at: http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm
4. Neustroev N.D., Neustroeva A.N. Kochevaya shkola kak mobil'naya forma shkol'noj seti v usloviyah Severa. *Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya.* 2017; № 3 (07): 7 – 13.
5. Sakerdonova A.S. *Deyatel'nost' t'yutora v usloviyah kochevyh shkol Respubliki Saha (Yakutiya)*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnost-tyutora-v-usloviyah-kochevyh-shkol-respubliki-saha-yakutiya/viewer
6. Neustroev N.D. *Specifika deyatel'nosti sel'skih malokomplektnyh shkol na Krajnem Severe: (na materiale Yakut. ASSR, Chukotskogo i Koryakskogo avtonomnyh okrugov).* Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1990.
7. Egorov V.N. *Malokomplektnaya kochevaya shkola kak social'no-pedagogicheskaya zakonomernost' v razvitii shkol'noj seti v usloviyah Severa.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Yakutsk, 1999.
8. Terehina A.N. Kochevye shkoly: ogranicheniya ili vozmozhnosti? *`Etnograficheskoe obozrenie.* 2017; № 2: 137 – 153.
9. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya.* Moskva: Akademiya, 2001.

Статья поступила в редакцию 28.06.21

УДК 371.7

***Bekisheva O.V.**, postgraduate, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia),*
E-mail: timelessflow@gmail.com

MOTIVATION FOR TEACHING ADOLESCENTS IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM. The article reviews a problem of motivation to study among adolescents in difficult life situations. It is noted that mental retardation, family problems, deviant behavior, distractions, monotony of the learning process, negative attitude towards school and teachers, low level of development of personal qualities, etc. contribute to a decrease in educational motivation. Analysis of the research data revealed the level of disadvantage, the emergence and development of deviant behavior. The need for a set of corrective measures aimed at increasing the learning motivation of adolescents is substantiated. In addition, the article talks about the feasibility of introducing psychological prevention. Prevention includes: work with adolescents with reduced and low levels of motivation to learn, work with parents and work with teachers**.** The set of measures for work with difficult teenagers includes psychological methods and techniques such as games, group discussion, work in small groups, various kinds of therapy (art therapy, music therapy, etc.), role-playing games, psychogymnastics. Also, the list of measures of psychological and pedagogical correction of teenagers must include conversations on moral education, actualization of sources of moral experience, the introduction of moral criteria in the evaluation of all activities. These corrective measures will allow forming in the teenager a sense of responsibility for himself, the mechanism of adequate self-esteem, adaptation of teenagers to society, socialization skills.

Key words: **learning motivation, at-risk children, prevention of deviant behavior, correction and developmental actions.**

***О.В. Бекишева**, аспирант, ФГБОУ «Кемеровский государственный институт культуры», г. Кемерово,*
E-mail: timelessflow@gmail.com

МОТИВАЦИЯ К ОБУЧЕНИЮ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье рассматривается проблема мотивации к обучению подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. Отмечается, что снижению учебной мотивации способствует умственная отсталость, проблемы в семье, девиантное поведение, отвлекающие факторы, монотонность учебного процесса, негативное отношение к школе и учителям, низкий уровень развития личностных качеств и т.д. Анализ данных, полученных в результате исследования, позволил выявить уровень неблагополучия, появление и развитие отклоняющегося поведения и обосновать необходимость применения комплекса корректирующих мер, направленных на повышение учебной мотивации подростка. Кроме того, в статье говорится о целесообразности введения психологической профилактики, включающей в себя работу с подростками со сниженным и низким уровнями мотивации к обучению, работу с родителями и работу с педагогами. Среди комплекса мер по работе с трудными подростками предлагается, в том числе, использовать такие психологические методы и техники, как игры, групповое обсуждение, работа в мини-группах, различные виды терапии (арт-терапия, музыкотерапия и т.д.), ролевые игры, психогимнастика. Также в перечень мер психолого-педагогической коррекции подростков должны входить беседы по нравственному просвещению, актуализация источников нравственного опыта, введение нравственных критериев в оценку всех видов деятельности. Все эти коррекционные меры позволят сформировать у подростка чувство ответственности за самого себя; механизм адекватной самооценки, адаптации подростков к социуму; навыки социализации.

Ключевые слова: **учебная мотивация, дети группы риска, профилактика девиантного поведения, коррекционно-развивающие меры.**

В психолого-педагогической науке подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, часто соотносят с «группой риска» – подростками, которые в силу определенных жизненных обстоятельств «более подвержены внешним негативным воздействиям со стороны социума и маргинальных и криминальных общин» [1, с. 49 – 50] (в риск входят как тяжелые условия, которым подвергается сам ребенок (риск потери жизни, здоровья и т.д.), так и риск, которому подвергается социум из-за таких подростков). Кроме того, в подростковом возрасте на школьника влияет чувство взрослости, т.е. преобразование сознания подростка, из-за которого он начинает сравнивать себя с окружающими, искать ролевую поведенческую модель, стремиться к самостоятельности, перестраивать свою деятельность. В окружении неблагоприятного социума школьник усваивает неправильные модели и может попасть в сложные ситуации, начиная от проблем с учебой и заканчивая проблемами с законом. Так, общую классификацию подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, можно представить следующим образом [2]:

- подростки, имеющие проблемы в развитии при отсутствии выраженных клинико-патологических характеристиках;
- подростки, в силу различных обстоятельств оставшиеся без попечения родителей;
- подростки из неблагополучных семей;
- подростки из семей, которые нуждаются в психологической помощи, а также социально-экономической поддержке;
- подростки, имеющие разные проявления психолого-педагогической и социальной дезадаптации.

Учебная мотивация у всех групп подростков значительно снижена, что требует проработки со школьным психологом, а также внимательного отношения со стороны педагогов и родителей. Все вышеизложенное и определяет *актуальность* настоящего исследования, обусловленную, в том числе, необходимостью более детального рассмотрения проблемы дезадаптации подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию, значимостью изучения специфики влияния на ценностные ориентиры и формирования психологических проблем, а также недостаточной изученностью проблемы мотивации к обучению подростков, находящихся в тяжелой жизненной ситуации.

Цель настоящего исследования состоит в выявлении особенностей мотивационного компонента в обучении подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, как психолого-педагогическая проблема. *Задачи*, необходимые для достижения поставленной цели:

1. Проанализировать теоретическую литературу по теме исследования.
2. Рассмотреть факторы снижения учебной мотивации у подростков группы риска.
3. Описать подходы к решению проблемы мотивации к обучению.

Научная новизна исследования состоит в том, что в работе впервые проведено комплексное исследование детей группы риска на предмет выявления особенностей мотивационного компонента в их обучении в трудной жизненной ситуации. В связи с этим *теоретическая значимость* исследования обусловлена тем, что получены более обширные представления о мотивации к обучению подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, а также о специфике факторов, влияющих на мотивацию к обучению, основными из которых являются педагогические, социальные и психофизические. Основные выводы исследования о мотивационном компоненте в обучении подростков в трудной жизненной ситуации представляет собой ценный материал для теоретических обобщений и дальнейшего более глубокого изучения общих закономерностей. *Практическая значимость* заключается в том, что результаты исследования позволяют обосновать необходимость комплекса корректирующих мер, направленных на повышение учебной мотивации подростка, и предложить к использованию психологическую профилактику (включающую в себя работу с подростками со сниженным и низким уровнями мотивации к обучению, работу с родителями и работу с педагогами), которая даст возможность педагогам лучше ориентироваться в выборе мер педагогического воздействия при формировании мотивации к обучению подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Теоретико-методологической базой исследования служат научные работы таких авторов, как О.М. Дементьева, рассматривающие психолого-педагогические условия мотивации к познавательной деятельности подростков [3]; Т.О. Гордеева, исследующие мотивацию обучающихся в рамках среднего и высшего образования [2]; Т.В. Савинова и Я.О. Алибаева, представляющие проблему психолого-педагогической профилактики снижения мотивации учебной деятельности [4]; С.А. Хазова, Н.С. Шипова, Т.Н. Адеева, И.В. Тихонова [5], S. Keng, X. Choo, E.M.W. Tong [6], а также E. Keser, Y. Kahya, B. Akin [7], рассматривающие отдельные аспекты проблемы мотивации к обучению подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. Большой интерес вызывает работа А.О. Муруговой, где исследуется особенности психолого-образовательного сопровождения старшеклассников, которое обеспечивает выбор стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций [8]. В основной части настоящего исследования рассмотрен комплекс диагностических методик для работы с «детьми группы риска», составленный коллективом педагогов-психологов и направленный на всестороннее исследование личности подростка (поведение, склонность к отклонениям и к риску, учебная мотивация и т.д.); также даются рекомендации по работе с такими детьми и коррекционные меры, влияющие не только на качество жизни подростка, но и на его обучение.

В качестве *методов* исследования используются следующие: анализ теоретической литературы по данной проблематике (исследования, лежащие на стыке психологии, педагогики и социологии, раскрывающие такие понятия, как «дети группы риска», «девиантное поведение», «учебная мотивация», а также различные исследования по профилактике и коррекции снижения мотивации к обучению у детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации), синтез теоретического и эмпирического материала, обобщение, описание (классификация факторов, влияющих на жизненное положение ребенка-подростка; категоризация детей в зависимости от преобладающего фактора по группам; методики для работы с детьми группы риска).

В подростковом возрасте на снижение успеваемости может влиять как личностная предрасположенность ученика (способности), так и снижение мотивации. Мотивация школьника складывается из осознания важности обучения как источника ценностей, знаний, воспитания, социализации, из нахождения личностного смысла в обучении. Внутренняя мотивация является одним из самых эффективных компонентов в успешности учебной деятельности. Внешние мотивы проявляются, когда школьник учится ради достижения определенного статуса в микросоциуме класса, из чувства долга перед родителями, под давлением учителей и т.д. [3]. На снижение мотивации влияют различные факторы: неблагополучная ситуация в классе, неуспеваемость на фоне более способных одноклассников, проблемы в семье и пр. Школьная дезадаптация подростка является вариантом социальной дезадаптации, представляющей серьезную проблему.

С целью выявления особенностей мотивационного компонента в обучении подростков в трудной жизненной ситуации было проведено эмпирическое исследование: проведен опрос школьников подросткового возраста (14 – 15 лет) на базе «Методики изучения мотивации обучения обучающихся 5 – 11 класса» М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой. Общее число респондентов составило 68 человек, из них 37 мальчиков и 31 девочка. Кроме того, было проведено комплексное исследование детей группы риска, которое включало в себя:

- беседу/наблюдение;
- диагностику внимания, мышления;
- определение уровня тревожности;
- выявление приоритетных мотивов;
- диагностику самооценки;
- социальные установки;
- личностные качества и межличностные отношения.

В единый блок диагностических методик для детей группы риска, который ранее апробировался учеными в различных учебных заведениях, также вошли

методики для подростков школьного возраста с целью выявления отклонений в поведении и отслеживания динамики нарушений в развитии. Для скрининговой оценки уровня школьной мотивации учащихся использовались анкета по оценке уровня школьной мотивации, методика ранжирования признаков средовой адаптации (дезадаптации) ребенка, опросник по выявлению тревожности (опросник Спилбергера), шкала личностной тревожности (тест Спилбергера), которые в конечном итоге помогли выявить у подростов не только неврозы, психосоматические заболевания и т.д., но и низкий уровень мотивации, самооценку. Как одна из составляющих выявления снижения учебной мотивации подростков в тяжелой жизненной ситуации в комплекс методик вошло исследование психологических особенностей, ценностных ориентаций как механизм регуляции поведения, так как ценности, навязанные подростку неблагоприятным окружением, могут влиять на качество не только учебы, но и жизни [8]. Данная методика позволила исследовать профессиональные предпочтения подростка, взаимоотношения со сверстниками и их место в жизни подростка, нравственный, регулятивно-ролевой, информативно-культурный аспекты и пр.

В частности, было установлено, что в случае с подростками большую роль играет фактор возраста, так как школьник переживает подростковый кризис (пубертатный период), проходит стадию становления личности и быстрые качественные изменения. Влияют психофизиологические особенности, в этот период происходят внешние трансформации (как естественное развитие, так и искусственные привнесения с целью самовыражения и т.д.); «настроение и чувства подростка становятся нестабильными, как и интересы» [9, с. 264]. В этот период обучение в школе зачастую перестает быть приоритетным, так как подросток входит в новый этап развития (как личностного, так и физического), происходит поиск себя. Часто у подростка портятся взаимоотношения с одноклассниками, родителями и т.д., что также влияет на его нестабильную психику. Проблема формирования устойчивости личности оказывает значительное влияние на социальные и нравственные мотивы поведения. Возрастные особенности также влияют на доминирование таких характеристик, как недисциплинированность, отсутствие трудолюбие, безответственность, поверхностность, легкомыслие и т.д. Подросток перестает уделять время саморазвитию, домашнему заданию; появляется неуважительное отношение к взрослым, грубое нарушение дисциплины (как в пределах школы, так и вне: воровство, делинквентное поведение и т.д.), падение их авторитета в глазах у подростка; возникают трудности в усвоении учебного материала.

Результатом эмпирического исследования стало выявление трех групп факторов, влияющих на мотивацию к обучению подростков, которые находятся в трудной жизненной ситуации. Среди данных факторов:

- педагогические (отсутствие интереса к учению, несоответствие содержания программы обучения психофизиологическим особенностям подростка, отсутствие интереса к учению, несоответствие образу жизни подростка и т.д.) – 38,3%;
- социальные (многодетные и неполные семьи, алкоголизм в семье, воспитание в приюте/детском доме, аморальный образ жизни, сексуальное развращение родителями, голодание, воровство, употребление вредных веществ и т.д.) – 32,9%;
- психофизические (проблемы со здоровьем (врожденные или приобретенные), нарушения в психическом и физическом развитии, непринятие себя, неуспех в социальной адаптации, эмоциональная нестабильность и т.д.) – 28,8%.

Однако зачастую причиной трудной жизненной ситуации является сочетание нескольких факторов сразу. Совокупность факторов риска влияет на развитие, мотивацию и ценности подростка. Психологические особенности поведения подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, состоят в том, что они не стремятся достичь успеха (положительная мотивация), а избегают неудач (отрицательная мотивация). Соответственно, снижению учебной мотивации может способствовать умственная отсталость, проблемы в семье, девиантное поведение, отвлекающие факторы, монотонность учебного процесса, негативное отношение к школе и учителям, низкий уровень развития личностных качеств, недисциплинированность. Анализ данных, полученных в результате исследования, позволяет выявить уровень неблагополучия, появление и развитие отклоняющегося поведения, и обосновать необходимость применения комплекса корректирующих мер, направленных также на повышение учебной мотивации подростка.

Целям развития, сохранения и укрепления мотивации в обучении способствует применение психологической профилактики, проводимой не только с детьми, но и с педагогами и родителями, оказывающими непосредственное влияние на развитие подростка. В рамках данной профилактики можно выделить три блока: *первый блок* – работа с подростками со сниженным и низким уровнями мотивации к обучению; *второй блок* представляет собой работу с родителями (ознакомление их с приемами и технологиями повышения мотивации у подростков); *третий блок* – работа с педагогами (информирование об индивидуальных психологических особенностях подростка в трудной жизненной ситуации, а также специфике их обучения и воспитания; внедрение в работу педагогов психолого-педагогических рекомендаций по профилактике снижения мотивации в обучении) [4, с. 382]. Кроме того, целесообразно вводить комплексы мер по профилактике девиантного поведения подростков, в задачи которой входят:

- формирование мотивации на эффективное социально-психологическое и физическое развитие, социально поддерживающее поведение;
- развитие факторов социально эффективного поведения, поведенческих стратегий;
- формирование навыков и знаний в области противодействия девиантному поведению, изменение дезадаптивных форм поведения на адаптивные (и поощрение подростков на эти изменения);
- формирование благоприятного окружения.

Проводить данные профилактические работы следует на различных уровнях (первичную профилактику – с подростками, употребляющими алкоголь и наркотики, имеющими генетическую предрасположенность к психическим заболеваниям и находящимися в неблагоприятных семьях или окружении, и нацелена на устранение неблагоприятных факторов; вторичную профилактику – с целью выявления и реабилитации первичных отклонений, проводить с подростками, у которых поведение риска уже сформировано; третичную профилактику – с целью предупреждения повторения девиантного поведения у подростков со сформированными отклонениями), при использовании различных мероприятий (тренингов, программ коррекции агрессивности, формирования целей и т.д.) [10]. При этом следует учитывать, в какой среде воспитывался ребенок. К примеру, подростки, которые росли в детском доме (приюте), имеют низкий уровень сформированности мотивации и плохо подготовлены к ситуации неудачи, поэтому такие дети легко отказываются от достижения цели, что значительно влияет на учебный процесс. Упор в развитии мотивационной составляющей необходимо делать на активную деятельность, являющуюся значимой для подростка, а также проводить коррекционно-развивающие занятия [6]. Данный комплекс мероприятий реализуется коллективом специалистов (психологи, педагоги и т.д.), которые в силу своего профессионализма должны добиться такой ситуации, чтоб подросток осознавал успехи как собственные достижения, а не как результаты коррекционных мер.

В перечень мер по работе с трудными подростками также должны входить такие психологические методы и техники, как игры, групповое обсуждение, работа в мини-группах, различные виды терапии (арт-терапия, музыкотерапия, фототерапия, сказкотерапия и т.д.), ролевые игры, психогимнастика. Важно формировать у подростков адекватную оценку собственных достижений, так как обычно в условиях неблагополучной семьи и окружения достижения подростка занижаются и обесцениваются, что приводит к потере веры в собственные силы и снижении мотивации [2]. Коррекционно-развивающие меры реализуются на различных уровнях: во-первых, идет работа с социализацией и проблемами коммуникации у подростка; во-вторых, упор делается также на проработку эмоциональной составляющей; в-третьих, работа с психологическим аспектом (повышение самооценки, развитие уверенности в себе, стремление к ситуации успеха, что непосредственно влияет на повышение мотивации в учебе). Кроме того, в перечень мер психолого-педагогической коррекции подростков должны входить беседы по нравственному просвещению, актуализация источников нравственного опыта, введение нравственных критериев в оценку всех видов деятельности.

На основе теоретико-эмпирического анализа было установлено, что подходы к решению проблемы снижения мотивации к обучению у подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, активно разрабатываются и внедряются в работу школьных психологов и педагогов. При этом в ходе работы с учебной мотивацией важно понимать мотивационную структуру конкретного подростка, выявить преобладающие мотивы, цели, ценности, т.е. подход к подросткам должен быть индивидуальным. Вовремя обнаруженные и проанализированные проблемы, влияющие на снижение мотивации, а также проведенные коррекционные меры помогут сохранить интерес к учебе и высокие успехи в учебной деятельности. Подростки в трудной жизненной ситуации нуждаются в поддержке, помощи и сочувствии, но зачастую не находят ее, при этом дополнительно испытывая влияние негативных факторов, тогда как своевременная помощь помогает им преодолеть трудности в жизни, изменить ценности и взгляд на мир, осознать смысл жизни и стать полноценными членами общества.

Развитие сферы мотивации влияет на остальные психоэмоциональные компоненты. В результате коррекционных мер у подростка должно сформироваться чувство ответственности за самого себя; механизм адекватной самооценки, адаптации подростков к социуму; навыки социализации. Полученные результаты необходимо подкреплять, а также поддерживать через различные формы активной деятельности. В результате исследования было выявлено, что проблемы с мотивацией к обучению необходимо решать комплексно, как в совокупности различных мер, так и в совокупности различных профессиональных коллективов (психологи, педагоги); комплексный подход также состоит в работе психолога со всеми участниками (подростки, педагоги, учителя). Работа должна проводиться на основе подробного изучения проблемы и причин ее появления для конкретизации и выявления путей ее решения, а также для индивидуализации и дифференциации подхода. Необходимо прорабатывать не только мотивацию к обучению, но и влияющие на нее личностные качества девиантное поведение, психологические проблемы и т.д. Для этих целей существуют различные программы, способствующие профилактике снижения мотивации к обучению, методики для всеаспектного выявления проблемы и ее причин, а также ее коррекции. При подборе программы необходимо создавать благоприятную атмосферу, подбирать психодиагностические методы, соответствующие достижению профилактических и коррекционных целей в рамках психолого-педагогической работы.

Таким образом, цель и задачи исследования, поставленные во введении, можно считать выполненными. Комплексное исследование детей груп-

пы риска позволило выявить особенности мотивационного компонента в их обучении в трудной жизненной ситуации. Для этого была проанализирована теоретическая литература по теме исследования, рассмотрены факторы снижения учебной мотивации у подростков группы риска, описаны подходы к решению проблемы мотивации к обучению, что в целом дало возможность установить, что исследование данной проблемы является весьма перспективным, особенно сегодня. Ее (проблемы) решение помогает понять сложнейшие принципы формирования мотивации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, в контексте их психоэмоционального состояния. К тому же перспективы дальнейшего исследования видятся не только в более детальном изучении указанной проблемы, но и в рассмотрении ее в несколько другой плоскости, в частности в контексте современных диагностических методов. В связи с этим работа в данном направлении, безусловно, должна быть продолжена.

Библиографический список

1. Шляпникова О.А. *Мотивация образовательной деятельности:* учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2014.
2. Гордеева Т.О. *Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития*. Автореферат диссертации ... доктора психологических наук. Москва, 2013.
3. Дементьева О.М. Психолого-педагогические условия мотивации к познавательной деятельности подростков в основной образовательной школе. *Преподаватель XXI век*. 2018; № 1: 218 – 228.
4. Савинова Т.В., Алибаева Я.О. Психолого-педагогическая профилактика снижения мотивации учебной деятельности подростков. *Казанский педагогический журнал*. 2016; № 2-2 (115): 382 – 384.
5. Хазова С.А., Шипова Н.С., Адеева Т.Н., Тихонова И.В. Совладающее поведение лиц с ограниченными возможностями здоровья как фактор качества жизни и субъективного благополучия. *Консультативная психология и психотерапия*. 2018; Т. 26, № 4: 101 – 118.
6. Keng S., Choo X., Tong E.M.W. Association between trait mindfulness and variability of coping strategies: a diary study. *Mindfulness*. 2018; Vol. 9: 1423 – 1432.
7. Keser E., Kahya Y., Akin B. Stress generation hypothesis of depressive symptoms in interpersonal stressful life events: the roles of cognitive triad and coping styles via structural equation modeling. *Current Psychology*. 2020; Vol. 39; 174 – 182.
8. Муругова А.О. *Психолого-образовательное сопровождение формирования готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Кемерово, 2019.
9. Оспанова Ж.Е. Мотивация подростков к познавательной деятельности в образовательном процессе школы. *Евразийский научный журнал*. 2015; № 11: 264 – 265.
10. Битюцкая Е.В., Базаров Т.Ю. Особенности восприятия жизненных событий людьми с разными предпочитаемыми стилями реагирования на изменения. *Вопросы психологии*. 2019; № 3: 94 – 106.

References

1. Shlyapnikova O.A. *Motivaciya obrazovatel'noj deyatel'nosti:* uchebnoe posobie. Yaroslavl': YarGU, 2014.
2. Gordeeva T.O. *Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti shkol'nikov i studentov: struktura, mehanizmy, usloviya razvitiya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora psihologicheskih nauk. Moskva, 2013.
3. Dement'eva O.M. Psihologo-pedagogicheskie usloviya motivacii k poznavatel'noj deyatel'nosti podrostkov v osnovnoj obrazovatel'noj shkole. *Prepodavatel' XXI vek*. 2018; № 1: 218 – 228.
4. Savinova T.V., Alibaeva Ya.O. Psihologo-pedagogicheskaya profilaktika snizheniya motivacii uchebnoj deyatel'nosti podrostkov. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016; № 2-2 (115): 382 – 384.
5. Hazova S.A., Shipova N.S., Adeeva T.N., Tihonova I.V. Sovladayuschee povedenie lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya kak faktor kachestva zhizni i sub`ektivnogo blagopoluchiya. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya*. 2018; T. 26, № 4: 101 – 118.
6. Keng S., Choo X., Tong E.M.W. Association between trait mindfulness and variability of coping strategies: a diary study. *Mindfulness*. 2018; Vol. 9: 1423 – 1432.
7. Keser E., Kahya Y., Akin B. Stress generation hypothesis of depressive symptoms in interpersonal stressful life events: the roles of cognitive triad and coping styles via structural equation modeling. *Current Psychology*. 2020; Vol. 39; 174 – 182.
8. Murugova A.O. *Psihologo-obrazovatel'noe soprovozhdenie formirovaniya gotovnosti starsheklassnikov k vyboru strategij preodoleniya trudnyh zhiznennyh situacij*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskih nauk. Kemerovo, 2019.
9. Ospanova Zh.E. Motivaciya podrostkov k poznavatel'noj deyatel'nosti v obrazovatel'nom processe shkoly. *Evrazijskij nauchnyj zhurnal*. 2015; № 11: 264 – 265.
10. Bityuckaya E.V., Bazarov T.Yu. Osobennosti vospriyatiya zhiznennyh sobytij lyud'mi s raznymi predpochitaemymi stilyami reagirovaniya na izmeneniya. *Voprosy psihologii*. 2019; № 3: 94 – 106.

Статья поступила в редакцию 28.06.21

УДК 378.01

Borisenko Yu.A., *postgraduate, State Maritime University n.a. Admiral F.F. Ushakova (Novorossiysk, Russia), www.aumsu.ru*

ON THE ISSUE OF FORMING NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS AMONG YOUNG STUDENTS IN THE MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE OF A TRANSPORT COLLEGE. In recent decades, under the onslaught of the "Westernization" of humanity, the "globalization" of the world, leading to the establishment of a unipolar world and the blurring of national identity, Russia has begun to pay due and serious attention to the problem of the development of national consciousness of all categories of citizens, including students. This is due to the urgent need to protect and preserve the culture, centuries-old and legendary history, the Russian way of life and thinking, domestic values, customs and traditions. Today, national self-consciousness is becoming a unique and colossal ideological force of Russia and the entire Russian people, ensuring the preservation of the country and the specific flavor of the Russian soul, character, mentality, lifestyle and life activity. In the proposed article, the author, relying on the approaches of Russian scientists, substantiates his point of view on the essence of the phenomenon under consideration, and also offers essential ideas and ideas for the formation of national self-consciousness among students of the transport college.

Key words: **cadets, national identity, fatherland, multicultural educational space, transport college, young students, formation.**

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

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ У УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТРАНСПОРТНОГО КОЛЛЕДЖА

В последние десятилетия под натиском «вестернизации» человечества, «глобализации» мира, ведущих к установлению однополярного мира и размытию национального своеобразия, в нашей стране стали уделять должное и серьезное внимание проблеме формирования, становления и развития национального самосознания всех категорий граждан, в том числе и учащейся молодежи. Это связано с острой необходимостью защиты и сохранения нашей культуры, многовековой и легендарной истории, российского образа жизни и мышления, отечественных ценностей, обычаев и традиций. Ныне национальное самосознание становится уникальной и колоссальной идеологической силой России и всего российского народа, обеспечивающей сохранение страны и нашего специфического колорита русской души, характера, менталитета, образа жизни и жизнедеятельности. В предлагаемой статье автор с опорой на подходы отечественных ученых обосновывает свою точку зрения на сущность рассматриваемого феномена, а также предлагает сущностные идеи и представления формирования национального самосознания у учащихся транспортного колледжа.

Ключевые слова: **курсанты, национальное самосознание, Отечество, поликультурное образовательное пространство, транспортный колледж, учащаяся молодежь, формирование.**

Актуальность рассматриваемой темы обусловлена следующими факторами:

- сложным периодом становления демократической государственности в современной России;
- постепенным утверждением новой общенациональной идеи;
- настоятельной потребностью консолидации многонационального народа, его мобилизации на активное и энергичное участие в строительстве экономически мощной и обороноспособной Российской Федерации;
- важностью уяснения и осознания каждым гражданином, особенно молодежью, своего места и роли в жизни и деятельности Отечества, социума, коллектива, группы [1];
- насаждением в России западного образа жизни и западных ценностей;
- загрязнением русского языка многочисленными словами и терминами иностранного происхождения;
- наличием реальной внешней угрозы для целостности и суверенитета государства.

Идея национального самосознания имеет очень древние корни. Она овладевала нашими предками в тяжелые времена зарождения Руси, её государственности, защиты своих территорий от многочисленных врагов и захватчиков, сотни раз испытывавших нас на крепость. Подлинный взлет национального самосознания происходил в годы тяжких испытаний, когда вставал вопрос о существовании России и российской нации (татаро-монгольское нашествие 1243 – 1480 годов, польско-литовская интервенция 1609-1618 годов, Отечественная война 1812 года, Крымская война 1853 – 1956 годов, Великая Отечественная война 1941 – 1945 годов). Сегодня идея национального самосознания вновь на подъеме. Она востребована социумом и каждым гражданином-патриотом.

Тематика национального самосознания в отечественной науке стала изучаться с начала XX века. Первые научные труды, в которых рассматривалась идеологема «национальное самосознание», принадлежат В.В. Ивановскому, П.И. Ковалевскому, Д.Н. Овсянико-Куликовскому. Эти авторы рассматривали национальное самосознание как непременный компонент патриотизма, как сознательное его проявление, выражение духовного приобщения к своей нации, к своему народу.

В годы советской власти эта тема была учеными разделена на две сферы – «национальное» и «этническое», а затем на длительный период предана забвению.

Примерно с середины 80-х годов советские ученые и исследователи опять обратили свои взоры на проблематику национального самосознания. В научной литературе стали публиковаться работы, посвященные толкованию его сущности. Шло научное «прощупывание», некая «научная разведка», поиск сути данного феномена. Среди первых, кто обратил свой взор на феномен «национальное самосознание», следует отнести таких ученых, как известный историк и этнограф Ю.В. Бромлей, историк и социолог Л.М. Дробижева, философ А.Т. Спиркин, педагог Ю.С. Тюнников и др.

Несмотря на все теоретические достижения в области национального самосознания, следует согласиться с мнением Н.В. Солодовниковой и О.М. Корженко, что пока в позициях большинства ученых доминирует авторский подход, и нет единого, общего взгляда даже на толкование сущности данного явления [2].

Вместе с тем все авторы подчеркивают, что в современных условиях идея национального самосознания вновь оказалась весьма востребованной и потребной.

Представляется она актуальной, важной, необходимой для патриотического воспитания учащихся средних профессиональных учебных заведений. Это, в свою очередь, требует наличия разработанных сущностных основ и положений, позволяющих логически и последовательно строить стратегию и тактику учебно-воспитательной деятельности, обеспечивающей наличие у учащейся молодежи высокого уровня сформированности национального самосознания, реализуемого в последующей жизни и профессиональной деятельности на благо Отечества.

Сущностные представления формирования национального самосознания у учащихся Транспортного колледжа.

В педагогике термин «формирование» понимается как специфический процесс становления личности в результате воздействия комплекса факторов (политических, экономических, социальных, педагогических, психологических, этнических и др.).

Следовательно, государство, социальные институты, общественные организации, социальная среда, семья, отечественная культура, язык, территория, природа России и родного края, сложившиеся и действующие традиции, СМИ и социальные сети, целенаправленно организованный и систематизированный учебно-воспитательный процесс содействуют формированию у личности патриотического мировоззрения, необходимой гражданской позиции, патриотизма и развитию личностных качеств. Как результат, у каждой личности складывается свое специфическое представление о национальном самосознании, личностная позиция, вырабатывается отношение к Отечеству, нации, государству, социуму, коллективу, происходит становление понимания своего места и роли в делах общества, страны. Правильная организация национального самовоспитания способствует формированию личности как патриота, профессионала, гражданина и защитника Отечества, государства, народа, их интересов.

В то же время игнорирование или различные деформации в воспитании национального самосознания могут привести к образованию деструктивной, радикальной, отрицательной направленности, игнорированию общечеловеческих или национальных ценностей, вражде между народами, неприязни представителей других наций и этносов, национальным конфликтам [3].

Изучение научных работ отечественных ученых позволило установить следующий состав сущностных представлений: сущностные основы, дефиниция, цель, задачи, структура, функции, направления формирования, этапы, механизм реализации, методы и формы, результат.

В интересах формирования высокого уровня национального самосознания у учащихся Транспортного колледжа рационально организовать соответствующий учебно-воспитательный процесс, предусматривающий целенаправленную профессиональную подготовку и адресную воспитательную работу, базирующуюся на надлежащих сущностных представлениях, включающих следующие *элементы:*

1. *Сущностные основы и дефиниция.* На основе подходов отечественных ученых (Д.С. Гордеева [4], В.Е. Кассихина [5], И.И. Макашина [6], А.Н. Томилин [7] и др.) разработано авторское определение термина «национальное самосознание учащейся молодежи», понимаемое как интегративная характеристика личности, включающая уникальный комплекс патриотических убеждений, принципов, воззрений, взглядов, оценок, мнений, суждений, принципов, отражающих её мировоззрение, осознание себя частью российской национальной общности, особенности, уровень и специфику представлений о героической и легендарной истории России, её культуре, языке, государственности, территории, религии, легендарного прошлого, современном состоянии, будущем и величественных перспективах развития, а также понимания своего места, роли и долга в жизнедеятельности и защите интересов Отечества.

Национальному самосознанию учащихся Транспортного колледжа свойственны следующие характерные особенности:

– осознание собственной принадлежности к конкретной нации, своего места и роли в жизни Отечества, социума и их защите в мирное и военное время;
– освоение национальных идеалов, норм и традиций;
– овладение национальными ценностями и ориентациями;
– высокая духовность, любовь, верность и уважение к Отечеству, своей нации, истории, культуре, языку и территории;
– служит важнейшей частью национального сознания;
– развитие национально-этнической осведомленности, национально-этнических чувств и норм;
– вырабатывание чувства коллективизма;
– приверженность к отечественным и христианским ценностям;
– державность, приоритет государственных интересов.

Национальное самосознание личности проявляется:

– в осознании себя как представителя конкретной нации, личности;
– во взглядах, идеях, мнениях, чувствах, эмоциях и настроениях;
– в представлениях: а) о национальных интересах; б) о своей идентичности и характерных отличиях; в) о национальных ценностях и ценностных ориентациях; г) об истории Отечества, нации и их будущем; д) о своем месте и роли в жизнедеятельности Отечества, нации, социума, коллектива, группы; е) об общении с представителями своей нации и других народов;
– в отношении к своим правам и обязанностям;
– в национальном менталитете (мужество, героизм, готовность к самопожертвованию ради «други своя», свободы своей нации и Отечества; религиозность; широта души), проявлении национального характера;
– в личностном поведении и самооценки (чего я стою как личность и представитель своей нации; что я могу сделать для Отечества, нации, себя; как я должен себя вести).

Процесс формирования национального самосознания предусматривает:

– национальную самоидентификацию (осознание личностью своей национальной принадлежности);
– становление национального (включает патриотизм, национальные ценности, национальные ориентации) и интернационального (проявление толерантного отношения к представителям других наций, этносов, конфессий) компонентов;
– соблюдение и приумножение национальных традиций, обычаев, ритуалов;
– воспитание и проявление политической культуры.

2. *Цель:* формирование высокого уровня национального самосознания и патриотических чувств у учащихся Транспортного колледжа, привитие им ценностного отношения к Отечеству, российскому многонациональному народу, культуре, традициям, профессиональной деятельности, способности и готовности надежно защищать интересы и территорию Российской Федерации в мирное и военное время.

3. *Задачи:* а) осознание идеалов и важнейших интересов Отечества и нации; б) приобщение учащихся к национальным и государственным ценностям; в) формирование искренней любви к своему Отечеству и преданности ему, своему народу, отечественным традициям, культуре, языку, родной земле и природе, готовности к защите Российской Федерации от врагов и агрессоров; г) развитие чувства подлинной гордости за героическое прошлое страны, её современное

последовательное демократическое развитие и прекрасное социальное будущее; д) поддержание духовного единства всех поколений, уважения к родителям, ветеранам, старшим, командирам курсантских рот и начальникам; е) воспитание добросовестного и примерного поведения, основанного на законопослушности, соблюдение социальных норм морали и этикета; ж) использование конструктивных возможностей саморазвития и самореализации; з) формирование культуры творческой и личностной коммуникации; и) привитие желания служить в рядах Вооруженных Сил РФ.

4. *Структура национального самосознания* учащегося Транспортного колледжа состоит из следующих элементов: государственно-патриотические качества и чувства, патриотическое мировоззрение и самосознание, выраженная активная гражданская позиция; осознание национально-государственной общности; бережное отношение к отечественной истории и российской культуре; осознание национально-этнической принадлежности; толерантное отношение к представителям других наций и национальностей.

5. *Функции национального самосознания:*

– самопознания, выражающаяся в осознании личностью персональной принадлежности к определенной гражданской общности; сохранения и обогащения духовного потенциала нации;

– адаптации и социализации личности курсанта в конкретном национальном социуме;

– воспитания чувства ответственности перед Отечеством, государством, народом;

– понимания и уяснения учащимся Транспортного колледжа своих гражданских прав и обязанностей;

– стимулирования самопознания, обращение к своим истокам и корням, семейным обрядам, традициям и обычаям;

– привития гордости и уважения к истории Отечества, народа, родного края;

– *самореализации личности* учащегося Транспортного колледжа, проявления ее конструктивно-творческого и нравственно-духовного потенциалов;

– саморегуляции поведения и жизнедеятельности.

6. *Направления деятельности* по формированию национального самосознания у учащихся Транспортного колледжа:

– *духовно-нравственное воспитание* (национальная самоидентификация; формирование положительного представления о Российской Федерации; развитие гордости за принадлежность к своей нации и России как нашей общей Родине; освоение отечественных культурных ценностей и традиций, следование им; формирование стойких патриотических ценностных ориентаций; осознание национальной принадлежности; воспитание политической культуры; уважительное отношение к российской истории, культуре, языку, привитие норм морали и этики; следование положениям кодекса чести гражданина и патриота);

– *профессиональное воспитание* (введение в гуманитарные и специальные дисциплины и акцентуация национального компонента (наше происхождение, достижения, победы, успехи, перспективы); современные угрозы и выводы для предстоящей жизни и профессиональной деятельности; овладение комплексом профессиональных компетенций; ориентация учащихся Транспортного колледжа на мастерское владение своей будущей специальностью; наличие умений, способностей и готовности к осознанной и добросовестной профессиональной деятельности на благо Отечества и своего народа;

– *государственно-патриотическое воспитание* (формирование любви и уважения к своему государству, государственным символам и святыням (флагу, гербу, гимну), государственным традициям, готовности к защите интересов, территории и суверенитета Российской Федерации в мирное и военное время);

– *военно-патриотическое воспитание* (формирование гордости за принадлежность к народу-победителю в Великой Отечественной войне; уважение к героической истории Отечества и его доблестных Вооруженных Сил; развитие готовности и желания служить в рядах армии и флота Российской Федерации);

– *физическая культура и спорт* (вовлечение в активную и систематическую массово-спортивную деятельность; развитие физических качеств; ведение здорового образа жизни);

– *воспитание политической культуры* (гражданское образование; формирование гордости за принадлежность к Российской Федерации; политическая социализация, вовлечение в активную общественно-политическую деятельность; овладение знаниями истории Отечества, генезисе своей нации; овладение политическими знаниями, ценностями, политическая компетентность; политическое доверие; готовность личности отвечать за свои поступки и действия; толерантность поведения и отношения к представителям других наций и народностей).

7. Механизм реализации вышеприведенных направлений включает:

– приобщение к национальным ценностям и традициям;

– участие в межкультурном диалоги и дискурсе;

– самоидентификацию личности;

– анализ своих успехов и ошибок;

– рефлексию своего отношения, деятельности и поведения в сфере национального самосознания.

8. Основные этапы формирования национального самосознания у учащихся Транспортного колледжа:

– первый этап – *ознакомительный* (предусматривает освоение новых знаний о своей нации, легендарном пути России, её победах и достижениях, планах грандиозного развития, повышения благосостояния российского многонационального народа);

– второй этап – *эмоциональное переживание* (содержит целенаправленную деятельность по воспитанию любви и верности Отчеству, государству, народу; формирование национальной гордости и личной ответственности за судьбы и будущее Российской Федерации и российского народа; овладения историей, культурой, традициями, российским образом жизни);

– третий этап – *становление и утверждение* (означает выбор учащимися Транспортного колледжа личностной схемы, модели, маршрута формирования национального самосознания; наличие у каждого курсанта государственно-патриотической позиции, базирующейся на патриотическом мировоззрении, патриотических убеждениях, отечественных ценностях и традициях; высокая готовность защищать интересы Российской Федерации и её многонационального народа);

– четвертый этап – *рефлексия* (восприятие себя, своей жизненной позиции, места, роли, отношения к своему Отечеству и ответственность за его судьбу и будущее своего многонационального народа; самоидентификация; самоконтроль; эмпатия и толерантность к представителям других наций и этносов; соотнесение личностных мыслей и произведенных действий; перспективное планирование своего будущего поведения и деятельности).

9. Для формирования национального самосознания целесообразно применить следующие методы: а) *формирование сознания в ходе целостного педагогического процесса* (беседа, рассказ, объяснение, лекция, дискуссия, диспут, работа с книгой и др.); б) *пример* (личный пример командиров курсантских рот, воспитателей и преподавателей; примеры добросовестной службы Отечеству былинных героев, предков и старших поколений; примеры самопожертвования героев Великой Отечественной войны; примеры героических поступков современных защитников Отчества в ходе выполнения воинского долга и др.); в) *организация деятельности и формирования опыта социального поведения* (упражнения, приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, инструктаж, наблюдения и др.); г) *стимулирование и мотивация деятельности и поведения* (поощрения, соревнования, познавательные игры, наказание и др.); д) *контроль эффективности педагогического процесса* (педагогическая диагностика, устный и письменный опрос, собеседование и др.).

10. Результат: сформированная личность учащегося Транспортного колледжа с высоким уровнем национального самосознания, проявляемого в идентификации себя как гражданина и верного сына Отечества и российского многонационального народа, обладающего активной государственно-патриотической позицией, включающей национально направленное мировоззрение, патриотические убеждения, профессиональную компетентность и высокий уровень персональной ответственности за безопасность и защиту интересов Отечества, своего народа в мирное и военное время.

Разработанные сущностные представления могут служить основой подготовки и выполнения педагогического исследования, направленного на формирование национального самосознания у учащейся молодежи – студентов и курсантов средних и высших учебных заведений.

Библиографический список

1. Путин В.В. *Россия – страна уникальных возможностей для молодежи*. Available at: https://regnum.ru/news/society/3276634.html
2. Солодовникова Н.В., Корженко О.М. Формирование национального самосознания: в поисках новых концептуальных подходов. *Евразийский Союз Ученых*. 2015; № 4-9 (13): 17 – 20.
3. Левитская Н.А. *Формирование национального самосознания студентов в образовательном процессе колледжа культуры и искусства: на материале изучения литературы.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Белгород, 2008.
4. Гордеева Д.С., Тюнин А.И., Плужникова И.И., Демцура С.С. Формирование национально-гражданского самосознания у студентов экономических специальностей в современных социально-экономических условиях. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017; Т. 6, № 3 (20): 139 – 143.
5. Кассихина В.Е. Педагогические условия развития национального самосознания в рамках образовательной гуманистической парадигмы. *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2011; Т. 17, № 1: 18 – 21.
6. Макашина И.И. *Система педагогического обеспечения полипрофильной подготовки менеджеров для морского торгового флота*: монография. Новороссийск: МГА им. адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2011.
7. Томилин А.Н. *Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя*: монография. Новороссийск: РИО «ГМУ им. адмирала Ф.Ф. Ушакова», 2010.

References

1. Putin V.V. *Rossiya – strana unikal'nyh vozmozhnostej dlya molodezhi*. Available at: https://regnum.ru/news/society/3276634.html
2. Solodovnikova N.V., Korzhenko O.M. Formirovanie nacional'nogo samosoznaniya: v poiskah novyh konceptual'nyh podhodov. *Evrazijskij Soyuz Uchenyh*. 2015; № 4-9 (13): 17 – 20.
3. Levitskaya N.A. *Formirovanie nacional'nogo samosoznaniya studentov v obrazovatel'nom processe kolledzha kul'tury i iskusstva: na materiale izucheniya literatury*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Belgorod, 2008.
4. Gordeeva D.S., Tyunin A.I., Pluzhnikova I.I., Demcura S.S. Formirovanie nacional'no-grazhdanskogo samosoznaniya u studentov `ekonomicheskih special'nostej v sovremennyh social'no-`ekonomicheskih usloviyah. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2017; T. 6, № 3 (20): 139 – 143.
5. Kassihina V.E. Pedagogicheskie usloviya razvitiya nacional'nogo samosoznaniya v ramkah obrazovatel'noj gumanisticheskoj paradigmy. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2011; T. 17, № 1: 18 – 21.
6. Makashina I.I. *Sistema pedagogicheskogo obespecheniya poliprofil'noj podgotovki menedzherov dlya morskogo torgovogo flota*: monografiya. Novorossijsk: MGA im. admirala F.F. Ushakova, 2011.
7. Tomilin A.N. *Voenno-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlennosti oficera-vospitatelya*: monografiya. Novorossijsk: RIO «GMU im. admirala F.F. Ushakova», 2010.

Статья поступила в редакцию 01.07.21

УДК 371.3

Burakova I.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines, Zheleznovodsk Branch of Stavropol State Institute (Zheleznovodsk, Russia), E-mail: BIS-mgus@yandex.ru*
Smirnova O.S., *senior teacher, Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines, Zheleznovodsk Branch of Stavropol State Institute (Zheleznovodsk, Russia), E-mail: oliksmirnova@hotmail.com*
Stepanenko G.A., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines, Zheleznovodsk Branch of Stavropol State Institute (Zheleznovodsk, Russia), E-mail: stepang46@mail.ru*

INTEGRATIVE LESSONS AS A MEANS OF IMPLEMENTING INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN PHYSICS AND MATHEMATICS. The article deals with implementation of intersubject relations of physics and mathematics by means of integrative technologies. The relevance of the problem is due to the fact that the integration of natural science, technical and general cultural knowledge is the basis of the current level of development of science and technology. Integrative lessons in mathematics and physics contribute to formation of a holistic picture of the world in students, understanding the connections between phenomena in nature, society and the world as a whole. The purpose of the article is to show the influence of iterative lessons on the level of formation of interdisciplinary connections in physics and mathematics. The experimental site of the study is the Basic General Education School of the Branch of the State budgetary Educational Institution of Higher Education "Stavropol State Pedagogical Institute" in Zheleznovodsk. The article presents the results of monitoring of school students.

Key words: **integration, interdisciplinary communication, integrative lessons, teaching physics, teaching mathematics.**

И.С. Буракова, *канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный институт» филиал в г. Железноводске, г. Железноводск, E-mail: BIS-mgus@yandex.ru*
О.С. Смирнова, *ст. преп., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный институт» филиал в г. Железноводске, г. Железноводск, E-mail: oliksmirnova@hotmail.com*
Г.А. Степаненко, *канд. техн. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный институт» филиал в г. Железноводске, г. Железноводск, E-mail: stepang46@mail.ru*

ИНТЕГРАТИВНЫЕ УРОКИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ПО ФИЗИКЕ И МАТЕМАТИКЕ

В статье рассматриваются вопросы реализации межпредметных связей по физике и математике средствами интегративных технологий. Актуальность проблемы обусловлена тем, что интеграция естественнонаучных, технических и общекультурных знаний лежит в основе современного уровня развития науки и техники. Интегративные уроки математики и физики способствуют формированию целостной картины мира у обучающихся, пониманию связей между явлениями в природе, обществе и в мире в целом. Цель статьи – показать влияние интегративных уроков на уровень сформированности межпредметных связей по физике и математике. Опытно-экспериментальной площадкой исследования стала Базовая общеобразовательная школа филиала государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске. В статье представлены результаты мониторинга обучающихся школы.

Ключевые слова: **интеграция, межпредметные связи, интегративные уроки, преподавание физики, преподавание математики.**

Глубокая интеграция естественнонаучных, общекультурных и технических знаний при современном развитии науки и техники выдвигает вопрос, рассматриваемый в данном исследовании, в актуальную педагогическую повестку. Задача по подготовке выпускников школы к дальнейшему обучению или трудовой деятельности на практике реализуется с учетом требований ФГОС путем поиска новых форм организации обучения за счет, в том числе, использования возможностей межпредметной интеграции в рамках учебного процесса.

Образование как отрасль, стоящая на передовой научно-технического развития общества, должно содействовать совершенствованию и интеллектуальному развитию индивидов, что требует использования всех возможных эффективных методов и форм обучения. Для современной школы одной из проблем является спорадическое использование в педагогической работе межпредметных связей. Это происходит потому, что в школах сложилась практика накопления знаний обучающимися, а реалии общества требуют от людей умения использовать знания на практике. Индивид в рамках нового экономического уклада обязан уметь обрабатывать входящие потоки информации в максимально возможных объемах и обучаться в режиме реального времени в ходе практического применения вновь полученных знаний из любой предметной области. Применение интегративных технологий позволяет развивать такие качества на этапе школьного обучения, так как в этот период формируется личность, а точнее – взгляды индивида на жизнь, моральные ценности и убеждения, вырабатываются способности и умения для жизни в современном обществе.

К числу веяний пришедших в педагогику к концу 20-го века относится и интеграция (от латинского integer – целый, восстановление). В рамках российской педагогики под этим понятием стали понимать высшую форму межпредметных связей отраслей знаний. В силу изменений, уже произошедших в обществе, и для того чтобы быть готовым к грядущим модификациям, современная школа должна строить свою работу так, чтобы инновационные педагогические технологии органично встраивались в практику.

Некоторые аспекты интеграции межпредметных связей в педагогическую практику рассматривались в трудах известных отечественных педагогов. Современная педагогическая наука исследует несколько сторон процесса интеграции:

- как непосредственно педагогическую категорию (М.Н. Берулава, С.С. Васильев, К.Ю. Колесина, С.С. Пичугина);
- для выявления особенностей и возможности установления связей между дисциплинами (Н.С. Антонов, А.В. Викулов, П.Г. Кулагин, В.Н. Федоров);
- для определения роли и места междисциплинарности (В.И. Зверев, А.Я. Данилюк, П.Н. Новиков);
- в рамках претворения в жизнь идей о необходимости интеграции содержания учебных дисциплин для более целостного знания (А.И. Гурьев, М.В. Кларин, П.Г. Кулагин);
- в целях формирования перечня методов представления учебных материалов при подходе преподавателя к интегративной области (И.Д. Зверев, В.П. Максимова) [1; 2; 3].

Применение интеграции в качестве средства обучения позволяет расширить общий кругозор обучающегося, а также обновлять узкоспециализированные знания и навыки. При этом интеграция не подменяет классические уроки по предметам, но дополняет и соединяет знания в одну общую систему. Существование междпредметных связей нами воспринимается как дидактическое условие для повышения общего уровня научных знаний у обучающихся [4, с. 25].

Детальные исследования интеграции математики и физики проведены в работах М.А. Пинской и Г.А. Васьковской, Ю.И. Дик, И.К. Турышева, В.Р. Ильченко, А.С. Кондратьева, И.Я. Ланиной, В.Н. Янцен, С.А. Тихомировой, Л.Р. Маркина и других авторов. В своих трудах исследователи обосновано указывали на то, что междпредметная связь позволяет создавать конкретную и четко осмысленную индивидами систему знаний на основе учебного материала. При этом современный этап развития школы предполагает использование прогрессивных методов формирования межпредметных связей с целью выработки общего подхода к переносу знаний, так как именно такое ведущее умственное действие обучающихся позволяет им быть продуктивными. Обучающийся, не овладевший математическим аппаратом, будет испытывать трудности и на уроках физики, так как решение даже простейших уравнений (систем уравнений) будет для него сложной задачей. Аппарат мышления, задействованный в ходе решения математических задач используется и при формировании расчетно-измерительных умений; развитии навыков логического мышления; создании интегративного навыка моделирования реальных явлений и процессов.

Цель интегрированных уроков – приобретение новых систематизированных знаний и ценностей. Интегрированный урок имеет одну характерную особенность: выбранная тема показывается школьникам с разных точек зрения. Сделать это позволяет естественнонаучный метод познания, то есть в ходе занятий обозначается проблема, формируется перечень способов решения, на их основе выдвигается гипотеза, которая реализуется в виде учебного эксперимента с выводами и обоснованием полученных результатов.

Так, например, А.В. Усова указывает на общую черту любого интегрированного урока – ведущую дисциплину. В учебном материале таких занятий одна из дисциплин будет доминировать, а остальные – использоваться для разъяснений и уточнений материалов ведущей дисциплины. С точки зрения общего для психологии и педагогики подхода применение интегрированных уроков в практике работы позволяет активизировать познавательную деятельность у обучающихся; формировать у них активное отношение к учебному процессу; педагогу – опереться на междисциплинарные навыки для усвоения своей дисциплины школьниками и способствовать развитию у них познавательной компетенции.

В межпредметных связях мы, прежде всего, видим возможность повысить уровень научных знаний у обучающихся за счет глубокого и всестороннего изучения свойств тел и явлений [5, с. 10]. С помощью интеграции формируется комплексное и разностороннее понимание учебного материала, так как при применении такого подхода происходит перекрестное формирование багажа знаний по различным учебным дисциплинам.

Так, для обучающихся в 7 классе, применение интегративного подхода возможно на уроках математики и физики. Конкретно в педагогической практике это выражается в графических и расчетных задачах, которые ученики решают на занятиях. Так, графические методы решения используются на протяжении всего курса, и умение использовать их говорит об уровне сформированности политехнических и общеобразовательных навыков, которые нужны для успешного освоения курсов математики и физики [6, с. 53]. Задачи, решаемые в рамках освоения курса физики, предполагают использование обучающимися математических навыков, в том числе часто встречаются задания, требующие от обучающихся практического применения приемов приближенных вычислений и решения линейных уравнений.

Практическое применение междисциплинарного подхода для передачи обучающимся знаний математики и физики опосредованно учит детей работать на стыке отраслей знаний и прямо помогает педагогу в формировании у них понимания явлений рукотворного и природного происхождения.

Развитие мышления и творческих способностей у обучающихся также получает свою долю положительного воздействия от интегративного подхода к обучению.

Межпредметные связи наглядно показывают обучающимся, как устроено научное знание, а это дает возможность сформировать ассоциативный подход к восприятию учебного материала. Такая работа педагога целенаправленно меняет психологию мышления подопечных: оно становится живым и гибким, что необходимо творческой личности [7, с. 27].

Согласно требованиям ФГОС к выпускникам основной школы, при изучении естественнонаучных предметов необходимо обеспечить «овладение умениями формулировать гипотезы, конструировать, проводить эксперименты, оценивать полученные результаты, формирование умений безопасного и эффективного использования лабораторного оборудования, проведения точных измерений и адекватной оценки полученных результатов, представления научно обоснованных аргументов своих действий, основанных на межпредметном анализе учебных задач» [8, с. 7].

Нами были определены следующие направления работы по внедрению в практику интегрированных уроков «физика + математика»:

- рациональное построение порядка изучения учебного материала по дисциплинам. Порядок должен обеспечивать понимание обучающимися физики путем предварительного формирования математического аппарата;
- наследуемость навыков и умений между дисциплинами;
- строгий подход к понятийному аппарату;
- системность в формировании навыков и понятий для установления связи не с конкретным предметом, а областью научного знания;
- обучение детей принципам и методам исследований, характерных для двух дисциплин, для формирования у них понимания общности этих наук;
- подготовка к выпускным испытаниям.

Сложно качественно передать детям от педагога понимание предметных связей по дисциплинам без правильного подхода к организации процесса обучения и материалов, изучаемых в рамках конкретных дисциплин. Поэтому первой задачей, которую необходимо решать на этом этапе, будет координация работы преподавателей конкретных предметов, то есть учителей физики и математики. Для этих целей нами были разработаны несколько интегрированных уроков для учеников, начиная с 5 класса. Такой подход позволил добиться заметного улучшения успеваемости и повышения уровня знаний по точным научным дисциплинам.

Экспериментальной площадкой исследования стала Базовая общеобразовательная школа филиала государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске. Мы начали вводить наш курс интегрированных уроков с пятого класса (2016 – 2017 учебный год), проводили вводные темы по физике на уроках математики при изучении:

- понятий «шкала», «деление шкалы», определении на шкале единичного отрезка, измерении при помощи приборов (тема урока «Шкалы и координаты»);
- десятичной записи числа, представления о приближенном значении числа, способов округления чисел (тема урока «Приближенные значения чисел. Округление чисел»);
- нахождении процента чисел и некоторых единиц измеряемых величин (тема урока «Проценты»).

В конце учебного года (2019 – 2017 учебный год) провели заключительный урок-путешествие в неведомую «физическую» страну. В шестом классе (2017 – 2018 учебный год) проводили уроки «Пропорции», «Прямая и обратная пропорциональность», «Масштаб», «Гистограммы» и др.

Следующий этап – разработка интегративных учебных занятий: выявление общих тем учебного материала, подбор содержания, организационных форм, средств и методов деятельности. К сожалению, интеграция физики с математикой осложняется непоследовательностью предметов в программах, но математика – одна из немногих дисциплин, имеющих тесные межпредметные связи с физикой [9; 10].



Рис. 1. Математическое содержание учебных тем физики

Диагностика проводится детьми самостоятельно, при этом используются диагностические карты для определения уровня сформированности междисциплинарных навыков и компетенций. Обучающиеся заполняют диагностические карты в два этапа: после начального обучения и после интеграционного урока, выставляя оценки по 5-балльной шкале.

Объективность оценки мы достигли при помощи проведения в конце занятий рефлексивного диктанта. Сама коррекция знаний и методов действий проводилась на основе спецзаданий, которые подготовлены по образцу математических, но ориентированы на обучение физике.

Например, заданием для обучающихся на интегрированном уроке математики и физики в 7 классе было экспериментально установить зависимость гравитации от массы.

Обучающиеся получают ответ, что между силой тяжести и массой тела существует прямая пропорциональная зависимость и строят график этой зависимости. Ответ на задачу-график зависимости F_T (m). Неравенства можно найти не только в математике, но и в физике. Например, на уроке физики обучающиеся знакомятся с концепцией сил Архимеда. Условия, при которых тело плавает на поверхности жидкости или тонет, регистрируются с помощью следующих неравенств:

$F_A > mg$ (тело плавает);

$F_A < mg$ (тело тонет);

где F_A – сила Архимеда; mg – сила тяжести.

В опытно-экспериментальном исследовании приняло участие 79 обучающихся Базовой общеобразовательной школы филиала государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске. На контрольном этапе исследования нами был завершен мониторинг качества знаний обучающихся 5 – 9 классов в разные годы по предметам «Математика» и «Физика», что позволило получить объективные данные. Результаты мониторинга представлены на рис. 2.

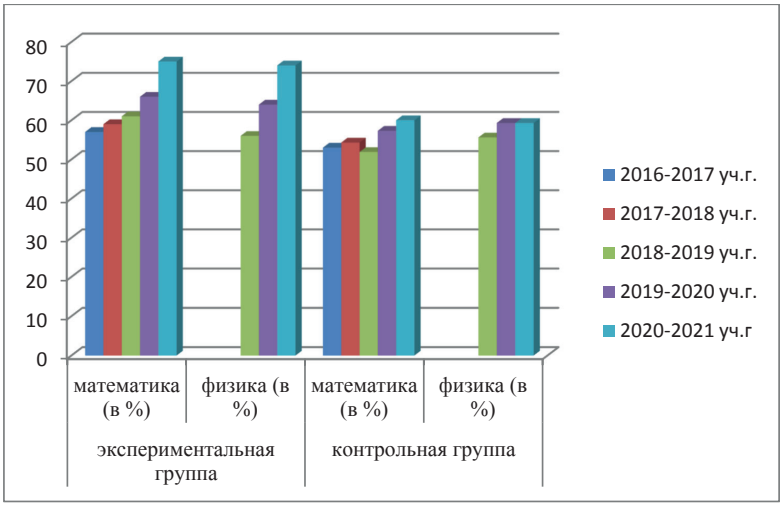


Рис. 2. Результаты мониторинга качества знаний обучающихся (экспериментальной и контрольной групп)

После того, как нами были проведены контрольные срезы, полученные статистические данные показали, что совместная работа учителей физики и математики позволила обучающимся лучше понимать новые для них понятия: обыкновенная и десятичная дробь, степень, вектор.

Это прямо указывает на то, что практическое применение данных понятий на уроках физики для работы с величинами помогает изучать математику. К примеру, семиклассники с равным уровнем сформированности математического аппарата показали разный уровень умения оперировать измерительными приборами, в частности определять цену делений. Процесс познания математики и физики стал более успешным потому, что обучающиеся понимают ценность получаемых знаний и необходимость учебных занятий. Ими проявляется интерес к изучаемым явлениям и законам, а также у них появилось понимание того, что во время урока они являются участниками процесса, а не наблюдателями. При этом абстрактная математика превращается в реальность физики, что вызывает удовлетворение и интерес у школьников.

Поэтому мы можем говорить о том, что для целей всеобщего развития обучающихся целесообразно использовать межпредметные связи по учебным дисциплинам, так как с их помощью можно формировать целостное мировоззрение не только по этим дисциплинам, но и в целом избежать фрагментарности знаний, повысить мотивацию к учению и познавательную активность обучающихся, развивать метапредметные знания и умения. Помимо этого такой подход учит школьников переносить абстрактные знания в реальный мир и снижает отрывочность, фрагментарность знаний.

Результаты данного исследования показали, что в экспериментальной группе, где проводились интегрированные уроки физики и математики, рост качества знаний составил 19% по математике и более 20% по физике, в контрольной группе изменения незначительны.

Поэтому практическое использование результатов исследования показало, что для работы школьных педагогов предлагаемая система интегрированного обучения на уроках математики и физики создает такие условия, которые способствуют появлению у обучающихся ценностного отношения к математическим знаниям. Во время занятий это выражается в успешном применении детьми теоретических знаний из курса математики при объяснении явлений и процессов реального мира.

Организованное и правильно структурированное применение в рамках учебных дисциплин интегрированного обучения позволяет обучающимся качественно усвоить материал. Также применение такого подхода помогает расширить границы изучаемого материала и творчески развивать обучающихся, которые в этих дисциплинах приобретают навык логично, научно и доступно излагать свои идеи, и, что особенно важно, говорить на языке математики.

Библиографический список

1. Блинова Т.Л., Кирилова А.С. Подход к определению понятия «Межпредметные связи в процессе обучения» с позиции ФГОС СОО. *Материалы III Международной научной конференции.* Москва, 2013: 65 – 67.
2. Махмутов А.М. *Методологические вопросы системного подхода в свете интеграции науки*. Диссертация ... кандидата философских наук. Москва, 1983.
3. Смелова В.Г. *Повышение учебной мотивации обучающихся основной и полной средней школы средствами межпредметной интеграции*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
4. Безрукова В.С. *Интеграционные процессы в педагогической теории и практике*. Екатеринбург, 2014.
5. Клепиков В.Н. Интеграционные процессы в современном образовании. *Школьные технологии*. 2014; № 5: 3 – 14.
6. Бурцева Н.М. *Межпредметные связи как средство формирования ценностного отношения учащихся к физическим занятиям*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2011.
7. Захаренкова Р.И. Интеграция образовательного процесса. *Образование и общество*. 2003; № 4: 25 – 27.
8. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. ФГОС.* Москва, 2019. Available at: https://www.labirint.ru/books/362723/
9. Лукинова Е.Н. *Межпредметные связи в курсе физики 7 класса*. Available at: http://rudocs.exdat.com/docs/index-1355.html
10. Худайкулов Х.Д., Косимова Х.Б., Шукуров Ш. *Интеграционная технология в процессе обучения и воспитания*. Available at: https://moluch.ru/archive/84/15436/

References

1. Blinova T.L., Kirilova A.S. Podhod k opredeleniyu ponyatiya «Mezhpredmetnye svyazi v processe obucheniya» s pozicii FGOS SOO. *Materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii.* Moskva, 2013: 65 – 67.
2. Mahmutov A.M. *Metodologicheskie voprosy sistemnogo podhoda v svete integracii nauki*. Dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 1983.
3. Smelova V.G. *Povyshenie uchebnoj motivacii obuchayuschihsya osnovnoj i polnoj srednej shkoly sredstvami mezhpredmetnoj integracii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009.
4. Bezrukova V.S. *Integracionnye processy v pedagogicheskoj teorii i praktike*. Ekaterinburg, 2014.
5. Klepikov V.N. Integracionnye processy v sovremennom obrazovanii. *Shkol'nye tehnologii*. 2014; № 5: 3 – 14.
6. Burceva N.M. *Mezhpredmetnye svyazi kak sredstvo formirovaniya cennostnogo otnosheniya uchaschihsya k fizicheskim zanyatiyam.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2011.
7. Zaharenkova R.I. Integraciya obrazovatel'nogo processa. *Obrazovanie i obschestvo*. 2003; № 4: 25 – 27.
8. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obschego obrazovaniya. FGOS*. Moskva, 2019. Available at: https://www.labirint.ru/books/362723/
9. Lukinova E.N. *Mezhpredmetnye svyazi v kurse fiziki 7 klassa*. Available at: http://rudocs.exdat.com/docs/index-1355.html
10. Hudajkulov H.D., Kosimova H.B., Shukurov Sh. *Integracionnaya tehnologiya v processe obucheniya i vospitaniya*. Available at: https://moluch.ru/archive/84/15436/

Статья поступила в редакцию 28.06.21

УДК 376

***Lukash S.N.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: lukash.serg@yandex.ru*
***Burtseva E.D.**, postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: ekatburc@yandex.ru*

EDUCATION OF LEADERSHIP QUALITIES OF GIFTED STUDENTS IN THE PROCESS OF DEVELOPING THEIR POETIC ABILITIES. The article deals with theoretical aspects of education of leadership qualities of gifted students in the process of developing their poetic abilities, reveals general concepts of poetic abilities and leadership qualities, as well as stages of formation of poetic abilities and their components, describes results of an experimental study. The directions of educating the leadership qualities of gifted students with poetic abilities are considered, each of which includes different methods. A poet can be a leader, according to the leadership classification, which includes four archetypes: leader-politician, leader-careerist, leader-technician, and leader-poet. Gifted students with poetic abilities can effectively develop their inclinations or abilities, however, the education of their leadership qualities contributes to a faster and more effective formation of all components of the set of poetic skills.

Key words: **education, leadership skills, gifted students, poetic abilities, development.**

***С.Н. Лукаш**, д-р пед. наук, проф., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: lukash.serg@yandex.ru*
***Е.Д. Бурцева**, аспирант, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: ekatburc@yandex.ru*

ВОСПИТАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ИХ ПОЭТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

В статье рассматриваются теоретические аспекты воспитания лидерских качеств одаренных учащихся в процессе развития их поэтических способностей, раскрываются общие понятия поэтических способностей и лидерских качеств, а также этапы формирования поэтических способностей и их компоненты, описываются результаты экспериментального исследования. Далее рассматриваются направления воспитания лидерских качеств одаренных учащихся с поэтическими способностями, каждое из которых включает в себя различные методы. Поэт может быть лидером в соответствии с классификацией лидерства, которая включает в себя четыре архетипа: лидер-политик, лидер-карьерист, лидер-техник и лидер-поэт. Одаренные учащиеся с поэтическими способностями могут эффективно развивать свои задатки, однако воспитание у них лидерских качеств содействует более быстрому и эффективному формированию всех компонентов совокупности поэтического мастерства.

Ключевые слова: **воспитание, лидерские качества, одаренные учащиеся, поэтические способности, развитие.**

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена взаимосвязью между развитием поэтических способностей учащихся и воспитанием их лидерских качеств. На сегодняшний день существуют противоречия между востребованностью в образовательной практике знаний об условиях воспитания лидерских качеств в работе с учащимися, проявляющими поэтические способности, и недостаточной разработанностью в педагогической науке этого важного для практики вопроса, а также между высокой востребованностью обществом людей с развитыми поэтическими способностями и несовершенной системой воспитания таких качеств в общеобразовательных учреждениях. На российском литературном портале, предоставляющем авторам возможность свободной публикации произведений, в 2021 году насчитывается 861 390 авторов. Из них более 5 000 человек являются членами Российского союза писателей, а общее количество членов Союза писателей России составляет более 8 000 человек. Из числа всех людей с поэтическими способностями только 1,5% смогли развить свои природные задатки и добиться высокого статуса, защищающего их законные права и интересы, а также стать лидерами современной поэзии. Соответственно, возможность развить и проявить свои поэтические способности зависит от наличия лидерских качеств.

Классификация лидерства К. Ходжкинсона, основанная на типологии М. Вебера, включает в себя четыре архетипа: лидер-политик, лидер-карьерист, лидер-техник и лидер-поэт. В разные эпохи лидеру-поэту различными народами давались возвышенные, благородные названия, в политике он наделялся харизматическими чертами. Поэт – это отражение души народа, на государственном уровне обладающий более важной социальной ролью не только непосредственно поэта, но и духовного лидера, учителя, пророка. Этим обусловлена необходимость воспитания лидерских качеств одаренных учащихся в процессе развития их поэтических способностей, что приводит к более быстрому и эффективному формированию всех компонентов совокупности поэтического мастерства [1, с. 81].

Доказательством взаимосвязи лидерских качеств и поэтических способностей также выступает теория лидерских качеств, разработанная Р. Стогдилл. В ней рассматриваются обобщенные и сгруппированные лидерские качества, среди которых описываются интеллектуальные способности, включающие, в том числе, и креативность, оригинальность мышления, которая является важнейшим компонентом поэтического мастерства [2, с. 8]. Способности и задатки учащихся могут развиваться наиболее эффективно, если вместе с ними формировать еще и лидерские качества, обусловливающие более высокий результат в достижении цели данного вида педагогической деятельности.

В отечественной психологии наиболее общепринятым является определение способностей Теплова Б.М., которые представляют собой индивидуальные психологические особенности человека природного, наследственного или приобретенного характера, определяющие степень успешности выполнения различных видов деятельности [3, с. 15]. Лидерские качества отличают одаренного человека от большинства умением успешно организовывать коллектив, управлять и координировать его деятельность, а также конструктивно выражать свое мнение, разрешать конфликты, легко и быстро устанавливать общественные связи, эффективно увлекать окружающих своей позицией в чем-либо, мотивировать, заинтересовывать и вести за собой. Лидерские качества являются подтипом социальной одаренности человека. Лидером является человек, за которым определенное сообщество признает право на принятие ответственных решений [4, с. 6].

Поэтические способности относятся к художественной одаренности и представляют собой совокупность качеств личности, обусловливающих более высокий успех человека в творчестве, написании стихотворных форм в сравнении с его сверстниками и окружением в целом. Р.С. Немов характеризует способности как то, что не ограничивается знаниями, умениями и навыками, а обеспечивает их быстрое приобретение [5, с. 5].

В структурно-уровневой модели центрального звена психологического механизма творчества, разработанной Я.А. Пономаревым, творческий процесс рассматривается по следующей схеме: первый этап постановки проблемы характеризуется активностью сознания, второй этап решения – активностью бессознательного, а третий этап, связанный с отбором и проверкой правильности решения, характеризуется активностью сознания [6, с. 16].

Воспитание определяется как процесс сознательного развития личности, гармонически развитого и разносторонне образованного человека, поэтому воспитание лидерских качеств у одаренных учащихся с поэтическими способностями является важной педагогической задачей [7, с. 74].

На основе анализа трудов известных психологов А. Бине, Б.М. Теплова, А.Н. Леонтьева, Р.С. Немова можно выделить этапы формирования способностей, которые свойственны любым видам одаренности, в том числе и поэтической. Этапы формирования поэтических способностей:

1. Задатки поэтических способностей – учащийся еще не знает о своих способностях, у него отсутствуют специальные знания в данной области и мотивация к развитию поэтических задатков, однако он проявляет еще неразвитые способности в специально созданных условиях (например, в процессе учебной деятельности при выполнении творческого задания) или поэтические задатки проявляются непроизвольно в ходе досуговой или игровой деятельности, исключительно в результате сильного эмоционального впечатления, аффективной реакции.

2. Поэтические способности – стихи учащихся с поэтическими способностями базируются на эмоциональных впечатлениях, но, в отличие от стихов учащихся с природными задатками, уже имеют неструктурированное содержание, сюжет и смысл.

3. Высокие поэтические способности проявляются в результате длительной работы учащегося над собой, целеустремленности, мотивации к развитию способностей, изучения поэтического мастерства, регулярного опыта написания стихов в различных жанрах. Стихи учащихся и людей в целом, имеющих высокие поэтические способности, включают в себя уже не только эмоциональную составляющую, но и структурированное содержание, завершенный сюжет, глубокий философский смысл.

4. Поэтический талант образует самый высокий уровень поэтических способностей. Помимо всех составляющих высоких способностей, на данном этапе формируются индивидуальный стиль написания стихов, оригинальность идей и сюжета, сложная рифма (подбор не самых распространенных, специальных слов, относящихся к разным частям речи), красивая, интересная подача стихот-

ворения, структурированность изложения, сильная эмоциональная окраска, способная эффективно воздействовать на восприятие читателя, будто «отрывая его от реальности». Талантливый поэт уже способен заниматься творчеством вне зависимости от своих чувств, эмоций и интересов, опираясь теперь не на личные переживания в определенный момент времени, а на умело вызванные волевыми усилиями эмоции и чувства в любых условиях и ситуациях [8, с. 13].

Нами была проведена экспериментальная работа по изучению одаренных учащихся с лидерскими и поэтическими способностями на базе общеобразовательной школы с профильным обучением – МАОУ СОШ № 10 ст. Петропавловской Курганинского района Краснодарского края.

Для изучения младших школьников с лидерскими качествами была подобрана социометрическая методика Дж. Морено. Для подростков и старшеклассников также была проведена социометрическая методика Дж. Морено, но с вопросами, адаптированными под их возраст. Кроме того, была предложена методика «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий).

В процессе изучения учащихся с поэтическими способностями применялись следующие методы: беседа с учащимися, их родителями и учителями, наблюдение, тест творческого мышления Торренса, анализ продуктов деятельности (стихов и сочинений учащихся).

Выборка составила 65 учащихся из разных возрастных категорий. Половозрастной состав испытуемых отражен в табл. 1.

Таблица 1

Половозрастной состав испытуемых

Возраст/класс	*Девочки*	*Мальчики*	*Общее кол-во испытуемых*
10 лет/ 4 «А» класс	12	12	24
13 лет/ 7 «А» класс	12	13	25
17 лет/ 11 «А»	9	7	16
	33	32	65

По результатам исследования было выявлено следующее количество учащихся с лидерскими качествами:

– в 4 «А» классе из 24 учащихся двое проявили развитые лидерские качества;

– в 7 «А» классе из 25 учащихся три подростка проявили развитые лидерские качества;

– в 11 «А» классе из 16 учащихся только у одного проявились развитые лидерские качества.

Учащиеся с выявленными поэтическими способностями:

– в 4 «А» классе из 24 учащихся у одного школьника проявились поэтические способности;

– в 7 «А» классе из 25 учащихся у двух подростков проявились поэтические способности, отличающиеся по уровню развития;

– в 11 «А» классе из 16 учащихся у одной школьницы проявились поэтические способности.

Таким образом, среди всех испытуемых в количестве 65 учащихся разных классов выявлено только 9% учащихся с лидерскими качествами и 6% учащихся с поэтическими способностями.

На основе рассмотрения этапов формирования поэтических способностей, а также анализа результатов проведенного нами экспериментального исследования можно выделить основные компоненты развития поэтических способностей:

1. Высокое эмоциональное впечатление, вдохновение, неправильная рифма (этап задатков поэтических способностей; один учащийся 4 «А» класса и один учащийся 7 «А» класса).

2. Неструктурированное содержание, сюжет и смысл, простая рифма (этап поэтических способностей; один учащийся 7 «А» класса и одна учащаяся 11 «А» класса).

3. Структурированное содержание, завершенный сюжет, глубокий философский смысл, правильные стиль написания, ритм, количество стоп в строках (этап высоких поэтических способностей) [9, с. 11].

4. Творческая деятельность регулируется не эмоциями, а волевыми усилиями, целенаправленностью, мотивацией, появляются индивидуальный стиль написания, оригинальность идей и сюжета, сложная рифма, сильная эмоциональная окраска произведения (этап поэтического таланта).

В основе классификации направлений воспитания лидерских качеств одаренных учащихся с поэтическими способностями лежат труды известных ученых (У. Бенниса, А. Лоутона, Э. Роуз, М.И. Рожкова), посвященные изучению лидерских качеств. В результате анализа данных научных трудов, обобщения и синтеза информации можно выделить следующие направления воспитания лидерских качеств одаренных учащихся с поэтическими способностями [10, с. 48]:

1. Воспитание целеустремленности у учащихся: формирование мотивации к развитию поэтических способностей, поэтапному решению творческих задач в процессе достижения цели, изучению поэтического мастерства, анализ творчества известных поэтов, непосредственное развитие поэтических способностей (работа с рифмой, стилем, ритмом и стопами стихотворений).

Методы воспитания целеустремленности в развитии поэтических способностей: углубленное знакомство с творчеством известных поэтов-классиков; знакомство с творчеством современных поэтов, пишущих в различных жанрах; изучение поэтического мастерства; анализ существующих факторов мотивации развития поэтических способностей и дальнейшая постановка творческих целей и задач (развитие поэтических способностей в рамках досуговой деятельности; выступление с чтением стихов на праздничных мероприятиях на различных уровнях; возможность издания собственных художественных книг, сборников стихов, циклов поэм как для узкого круга читателей, так и для более высокого, массового тиражирования в случае высокого спроса и заинтересованности читателей и издательств; возможность творческой работы в музыкальном направлении, написание текстов песен, сотрудничество с музыкантами, исполнителями и композиторами; развитие собственного творческого потенциала, самовоспитание и самоактуализация; непрерывное совершенствование поэтических и творческих способностей, возможность передачи накопленного опыта в процессе воспитательной и дидактической деятельности; общественное признание личности как поэта, возможность вступления в Союз писателей России или Российский союз писателей).

2. Воспитание уверенности в себе у учащихся: самопознание, повышение самооценки и уровня притязаний, формирование личностной позиции, философского мировоззрения и качественного отражения их в своем творчестве.

Методы воспитания уверенности в себе: психологическое тестирование (методики исследования самооценки и уровня притязаний, самопознание); повышение самооценки и уровня притязаний (самовоспитание, психологические аутотренинги, упражнения, ведение здорового образа жизни, занятия спортом (стимулирующие выработку организмом гормонов «счастья»), правильное питание, интересный и развивающий творческие способности досуг, межличностное и групповое неформальное общение по схожим интересам, прогулки на свежем воздухе, интеллектуальное развитие (чтение художественной и научной литературы, посещение развивающих и обучающих семинаров, тренингов, вебинаров по интересующим темам), приобретение навыков ведения дискуссий и разрешения конфликтов и т.д.); метод проб и ошибок в написании стихов, отработка практических навыков.

3. Формирование и развитие навыков планирования и прогнозирования у учащихся: вырабатывание навыков разработки структурированного содержания стихотворения, реализация данного плана и воплощение его в готовое произведение, эффективная работа над завершенным сюжетом.

Методы воспитания навыков планирования и прогнозирования в развитии поэтических способностей: совершенствование умений и навыков разработки структурированного содержания стихотворения, его плана, которые соответствуют общепринятым правилам написания стихотворных произведений; планирование стиля, ритма и размера стоп будущего стихотворения; поэтапное изложение текста, соответствие смысла строк сюжету стихотворения, его связность; целесообразность завершения сюжета.

4. Воспитание стрессоустойчивости у учащихся: формирование адекватного отношения к конструктивной и деструктивной критике творчества, объективность оценки своих стихов в сравнении их с другими произведениями, продуктивное использование критики в целях дальнейшего совершенствования поэтических способностей, коррекции написанных произведений.

Методы воспитания стрессоустойчивости: демонстрация своих стихов на публике, в социальных сетях и на поэтических порталах в целях получения критики, которая может быть, как конструктивной, так и деструктивной; формирование адекватного восприятия критики своих произведений, учет ошибок и последующая их коррекция; совершенствование навыков написания стихов посредством регулярного анализа творчества других поэтов и сравнения его со своими произведениями.

5. Воспитание волевых качеств у учащихся: приобретение навыков регулярного опыта написания стихов на различные темы и в разных жанрах вне зависимости от эмоционального настроя учащегося.

Методы воспитания волевых качеств в развитии поэтических способностей: ведение собственной страницы на поэтическом интернет-портале, регулярное добавление новых произведений, отработка навыков написания стихов в различных жанрах, в том числе и в таких, которые редко используются в повседневном творчестве: акростихи, сонеты, хокку, триптих и т. д. [11, с. 39]; написание стихов по просьбе знакомых на различные мероприятия, в качестве подарков на праздники (с описанием всей необходимой информацией заказчика, биографических данных и жизненных событий).

6. Воспитание креативного мышления у учащихся: развитие индивидуального стиля написания стихов, оригинальности идей и сюжета.

Методы воспитания креативного мышления: сочинение длинных, сюжетных произведений (поэм); участие в поэтических баттлах, соревнованиях, конкурсах; выполнение психологических упражнений, направленных на развитие креативного мышления.

7. Воспитание ораторских способностей у учащихся: формирование навыков ораторского искусства с целью красивого чтения своих стихотворений на публике, при выступлении на сцене или в ходе видеозаписи и последующего выставления видео в социальные сети, а также для ведения поэтических блогов и вебинаров.

Методы воспитания ораторских способностей: выполнение методик для развития четкости произношения, коррекции дикции, артикуляции и эмоциональности речи; выполнение логопедических упражнений для развития ораторских способностей как ежедневно, так и перед выступлениями на публике; повторение скороговорок в различном темпе.

8. Воспитание организаторских способностей у учащихся: развитие способностей управлять группой людей, например, в поэтическом обществе или при выступлении перед публикой, организовывать их деятельность, заинтересовывать и мотивировать на дальнейшее сотрудничество.

Методы воспитания организаторских способностей: участие в поэтических встречах, вебинарах, регулярное общение с поэтическим обществом, изучение социальной структуры группы, взаимодействие с её лидерами, познание уже готового опыта управления группой людей; регулярные выступления перед публикой, отработка навыков управления группами, способностей мотивировать и организовывать деятельность слушателей.

9. Воспитание коммуникабельности и социальной аттрактивности у учащихся: налаживание социальных контактов, умение быстро и легко знакомиться с людьми, производить впечатление интересной, активной и позитивной личности, удерживать формальные и неформальные связи, конструктивно разрешать конфликты, доброжелательно и продуктивно взаимодействовать с людьми в творческих и других аспектах.

Методы воспитания коммуникабельности и социальной аттрактивности: регулярное знакомство с новыми людьми из различных социальных групп, имеющими разные социальные статусы, поддержание общения и взаимодействия с ними; проявление активной конструктивной позиции в процессе разрешения конфликтов, участие в дискуссиях; преодоление тревожности, которая может проявляться как в качестве черты личности, так и исключительно в стрессовых ситуациях.

Таким образом, воспитание лидерских качеств одаренных учащихся в процессе развития их поэтических способностей включает в себя следующие направления: воспитание целеустремленности, уверенности в себе, навыков планирования и прогнозирования, стрессоустойчивости, волевых качеств, креативного мышления, ораторских и организаторских способностей, коммуникабельности и социальной аттрактивности. Эффективно воспитывая данные качества у одаренных учащихся, можно наиболее продуктивно развивать их поэтические способности. Рассмотренные направления воспитания лидерских качеств одаренных учащихся с поэтическими способностями имеют дальнейшие перспективы исследования не только в сфере общего образования, но и по другим смежным направлениям: в дошкольном, начальном и среднем профессиональном образовании, а также в высшем профессиональном образовании и дополнительном образовании для детей и взрослых.

Библиографический список

1. Кудряшова Е.В. *Лидер и лидерство: исследования лидерства в современной западной общественно-политической мысли*. Архангельск: Издательство Поморского международного педагогического университета им. М.В. Ломоносова, 1996.
2. Мазур Е.Ю., Шилакина А.В., Шилакина Н.А., Шульгина Е.С. *Психология лидерства: теория и практика*: учебное пособие. Москва: Институт мировых цивилизаций, 2020.
3. Волкова Е.В. *Психология специальных способностей: дифференциально-интеграционный подход*. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2011.
4. Пономарёв А.В., Ланцев А.О., Кырчиков М.С. *Лидерство в молодежной среде*: учебное пособие. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2020.
5. Светличная Л.В. *Психология способностей*: учебное пособие. Москва: РУТ (МИИТ), 2017.
6. Ушаков Д.В. *Психология одаренности: от теории к практике*. Москва: ПЕР СЭ; Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2019.
7. Львов С.В. *Педагогическая психология*: учебное пособие. Москва: МГПУ, 2010.
8. Кондаурова И.К. *Организационно-педагогические основы обучения одаренных детей*: учебное пособие. Саратов, 2017.
9. Богомолов Н.А. *Краткое введение в стиховедение*: учебное пособие / Н.А. Богомолов. Москва, 2017.
10. Евтихов О.В. *Тренинг лидерства*: монография. Санкт-Петербург: Речь, 2007.
11. Горшкова Н.Д. *Поэтический арсенал (материалы к элективному курсу «Стихосложение»)*: учебное пособие. Новосибирск: Издательство НГТУ, 2010.

References

1. Kudryashova E.V. *Lider i liderstvo: issledovaniya liderstva v sovremennoj zapadnoj obschestvenno-politicheskoj mysli*. Arhangel'sk: Izdatel'stvo Pomorskogo mezhdunarodnogo pedagogicheskogo universiteta im. M.V. Lomonosova, 1996.
2. Mazur E.Yu., Shilakina A.V., Shilakina N.A., Shul'gina E.S. *Psihologiya liderstva: teoriya i praktika*: uchebnoe posobie. Moskva: Institut mirovyh civilizacij, 2020.
3. Volkova E.V. *Psihologiya special'nyh sposobnostej: differencial'no-integracionnyj podhod*. Moskva: Izdatel'stvo «Institut psihologii RAN», 2011.
4. Ponomarev A.V., Lancev A.O., Kyrchikov M.S. *Liderstvo v molodezhnoj srede*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2020.
5. Svetlichnaya L.V. *Psihologiya sposobnostej*: uchebnoe posobie. Moskva: RUT (MIIT), 2017.
6. Ushakov D.V. *Psihologiya odarennosti: ot teorii k praktike*. Moskva: PER S`E; Saratov: Aj Pi `Er Media, 2019.
7. L'vov S.V. *Pedagogicheskaya psihologiya*: uchebnoe posobie. Moskva: MGPU, 2010.
8. Kondaurova I.K. *Organizacionno-pedagogicheskie osnovy obucheniya odarennyh detej*: uchebnoe posobie. Saratov, 2017.
9. Bogomolov N.A. *Kratkoe vvedenie v stihovedenie*: uchebnoe posobie / N.A. Bogomolov. Moskva, 2017.
10. Evtihov O.V. *Trening liderstva*: monografiya. Sankt-Peterburg: Rech', 2007.
11. Gorshkova N.D. *Po`eticheskij arsenal (materialy k `elektivnomu kursu «Stihoslozhenie»)*: uchebnoe posobie. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGTU, 2010.

Статья поступила в редакцию 30.06.21

УДК 372

***Buyanova T.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow Region State University (Mytischi, Russia),*
E-mail: tatiana.buyanova@gmail.com

CHILDREN'S ART: CONTEMPORARY ISSUES AND CONTRADICTIONS. Recently, much attention has been paid to issues of developing creative potential in children of preschool age. However, an analysis of contemporary practice shows that what teachers often call children's art activity is actually no such thing. The creative process is often replaced by direct, formal teaching. The use of models during drawing classes in kindergarten enables children to attain a particular result, which is no more than a well-executed copy of the model. Can this be considered creative achievement? The article discusses theoretical issues of the pedagogical support of the artistic activities of older preschool age children. Some special aspects of the development of the artistic experience of preschool children in figurative activity are presented, the importance of the teacher's participation in the children's artistic activity is stated. The article examines present-day approaches to developing children's creative drawing skills and makes recommendations for resolving the contradictions that have emerged.

Key words: **expression, art activity, children of preschool age, individuality, variety, model, teaching, imitation, independence, method, creativity.**

***Т.А. Буянова,** канд. пед. наук, доц., Московский государственный областной университет, г. Мытищи, E-mail: tatiana.buyanova@gmail.com*

ДЕТСКОЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ

В последнее время вопросам развития творческого потенциала детей уделяется особое внимание. Однако анализ существующей практики показывает, что педагоги зачастую называют творческой деятельностью, изобразительным творчеством то, что на самом деле таковыми не является. Процесс развития творчества часто заменяется прямым обучением. Использование образца в изобразительной деятельности детей в детском саду приводит к достижению ребенком определенного результата – тщательно выполненной копии. Возможно ли это считать творческим достижением ребенка? В статье рассматриваются вопросы сопровождения изобразительной деятельности детей дошкольного возраста в педагогическом процессе. Представлены некоторые осо-

бенности дошкольников, наблюдаемые в ходе создания ими изображений, обозначена важность участия педагога в изобразительной деятельности детей. В статье мы рассматриваем современные подходы к развитию детского изобразительного творчества и предлагаем некоторые практические рекомендации по разрешению возникших противоречий.

Ключевые слова: **изобразительная деятельность, дети дошкольного возраста, индивидуальность, вариативность, образец, обучение, творчество.**

Вопросы обучения и развития творчества у детей по-прежнему актуальны. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предписывает педагогам обращать особое внимание на реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.). И надо отметить, что в настоящее время активно меняются условия, организуется и преобразовывается образовательная среда, создаются и внедряются в практику работы с детьми оригинальные художественные техники, появляются новые материалы для творчества. Заинтересованный педагог все это применяет, варьирует, сочетает, ищет способы активизации детей. «Научить творческому акту нельзя! – заявлял Л.С. Выготский, – но это не значит, что нельзя воспитателю содействовать его образованию и появлению» [1].

Однако современные условия педагогической работы с дошкольниками имеют и свои особенности, приводящие порой к противоречиям в понимании проблемы развития изобразительного творчества каждого ребенка. И именно поэтому приходится снова возвращаться к истокам, анализировать и продолжать искать новые пути, разрабатывать новые траектории в творческом развитии ребенка.

Если обратиться к понятию «творчество», то даже в самых обобщенных определениях оно характеризуется «как деятельность человека, созидающая новые духовные и материальные ценности, как изобретение чего-то необычного, оригинального. Среди многочисленных признаков творчества называют новизну, оригинальность, индивидуальность [2]. А в чем заключается изобразительное творчество ребенка дошкольного возраста? Т.С. Комарова в свое время писала о том, что детское творчество вполне может у дошкольников «проявляться не только тогда, когда дети смогут сами придумать тему для своего рисунка, лепки, аппликации, но даже и тогда, когда создается изображение по заданию педагога, если ребенок самостоятельно определяет композицию, цветовое решение, применяет усвоенные ранее способы изображения и средства выразительности, вносит интересные дополнения и т.п.» [3]. Согласимся с основой этого определения, но одновременно с такой самостоятельностью ребенка считаем особо важным, чтобы взрослые – воспитатели, педагоги дополнительного образования, родители – осознавали потенциальную индивидуальность детской работы и понимали, что именно нужно для этого предпринять, чтобы детские работы были разными и творческими. Даже в тех случаях, когда осуществляется обучение, а не только предоставляется возможность создавать работу по собственному замыслу.

С точки зрения развития изобразительных умений и навыков наличие занятий, на которых осуществляется прямое обучение с демонстрацией образцов, полным или частичным показом, подробным объяснением, оправданно. Занятия по образцу, безусловно, нужны. Иначе нам не сформировать базовые основы изобразительной грамоты у детей. А без прочного фундамента умений ни одному ребенку не удастся в дальнейшем создать оригинальные, качественные интересные и полностью самостоятельные работы! Известный исследователь проблемы способностей В.И. Киреенко отмечал: «Если воспитатели только восхищаются, не вмешиваясь в дела ребенка, то детская непосредственность в рисунках скоро превратится в графическую безграмотность, которая начинает не удовлетворять и самого развивающегося ребенка. Он начинает осознавать свою беспомощность, в результате чего может отказаться от любимого занятия на всю жизнь» [4].

В том, что необходимо соблюдать баланс в организации образовательного процесса и после каждого обучающего цикла занятий обязательно добавлять задания по представлению и по замыслу, мы абсолютно убеждены. Самостоятельный выбор ребенком темы, сюжета, образа предмета для изображения закрепляет и знания, и умения детей, а также формирует у них способность принимать самостоятельное решение о способе изображения, подборе цветовой гаммы, художественной и эмоциональной выразительности работы. Самостоятельность позволяет ребенку не стесняться и не бояться, а совершенствоваться, пусть даже и немного повторяя пройденный на занятиях материал, но вырабатывая постепенно собственный стиль, индивидуальную манеру изображения.

К сожалению, до сих пор по самым разным причинам в изобразительной творчестве детей в детском саду преобладает деятельность по образцу, приводящая к созданию детьми однотипных работ. Использование образца – этот прием, важный и нужный на этапе освоения основ изобразительной грамоты, который прочно вошел в арсенал педагогов и распространился абсолютно на все занятия. Педагогу удобно организовывать занятие по образцу!

Приведем пример наблюдаемого занятия по аппликации в средней группе детского сада. На доске перед детьми образец поделки – выполненный в аппликационной технике яркий грузовик. Далее на основе рассматривания образца следовали вопросы к детям: «Ребята, какого цвета кабина у машины? Какой она формы? Покажите мне квадрат красного цвета, все нашли квадрат в лотке? А кузов? На какую форму похож? Какого цвета большой квадрат у вас в лотках? Покажите мне!». Затем шло нехитрое объяснение «сборки» машины. И вот уже десяток-другой одинаковых грузовиков расположились на выставке для мам и пап. Это уже не поделка каждого конкретного ребенка, а просто автоконвейер (рис. 1)!

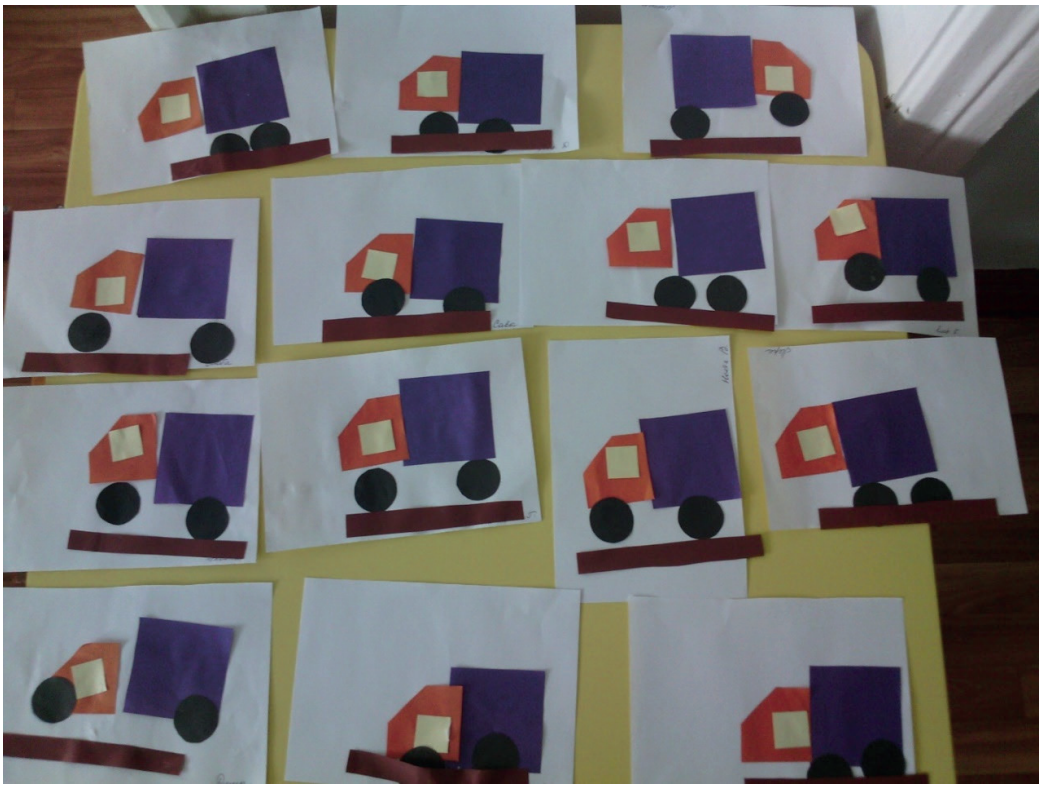


Рис. 1. Аппликация «Грузовик». Детские работы аналогичного занятия (в свободном доступе сети Интернет)

Рассматривая эти детские аппликации, задаемся вопросом: что индивидуальное, говорящее о творчестве и самостоятельности ребенка, можно увидеть в подобной работе? Безусловно, оценим то, насколько аккуратно приклеены детали, и не перепутал ли местами ребенок кузов и кабину. Хотя с точки зрения индивидуальности выполнения работы лучше, чтобы хоть кто-то из детей перепутал положение деталей машины, и грузовик тогда стал бы отличаться от остальных и «поехал бы в другую сторону». В работах присутствует исполнительство, у детей происходит некоторое совершенствование умений. А как же творчество, которое присуще художественной деятельности? Нет его. Как нет в таких работах размышления, обдумывания, выбора решения изобразительной задачи. В таких работах не творчество, только копирование. При отсутствии самостоятельного выбора и обдумывания способа действия у ребенка в процессе копирования образца формируется внимательность, терпение, упорство, трудолюбие, безусловно, полезные качества личности, но лишь косвенно способствующие развитию творчества.

А возможно ли занятие организовать так, чтобы индивидуализировать работу? Чтобы каждый малыш и его родители видели сразу личную поделку, а не вчитывались в подписанные имена? Возможно ли создать такие условия, в которых одновременно может осуществляться обучение и не ущемляться творчество? Нам думается, что такое возможно.

Один из способов сделать каждую работу особенной – предложить детям выбор цвета заготовленных форм. В объяснении техники выполнения аппликационной поделки акцент следует сделать только на форме деталей, а не на форме в целом и цвете. В приведенном выше примере занятия цветовой ориентир являлся подсказкой, в то время как дети 5-го года жизни совершенно точно знают основные и некоторые дополнительные цвета. Соответственно, такие подсказки слишком просты и не способствуют развитию ребенка. Поэтому, предлагая большой выбор цвета для создания аппликации, мы снижаем вероятность появления даже двух одинаковых изображений, закрепляем в процессе занятия представления детей о форме и будем иметь возможность по окончании работы поговорить с дошкольниками о цветовом решении. Ведь не стоит забывать, что аппликация – это художественная декоративная деятельность, нам важен созданный ребенком выразительный образ.

Есть и еще варианты для индивидуализации работ детей. Уже в процессе выполнения детьми аппликации может быть включена игра. Играть в процессе занятия аппликацией? Сложно, но, оказывается, возможно. Безусловно, ножницы, клей, кисточки – это не игрушки. Технологический процесс создания поделки нарушать не стоит. Но вот в контекст занятия логично включить игровую ситуацию, которую дети охотно принимают. Вот и в приведенном примере автомобиль может быть с грузом! Такое упоминание вновь привлечет внимание детей к образу, не уводя от решения учебной задачи и обеспечивая органическую связь задач обучения с игрой.

Самые активные и смелые дети сами дополнят свою работу, если педагог приветствует такую самостоятельность и не останавливает ребенка в проявлении творческой инициативы. К сожалению, чаще педагоги требуют абсолютной идентичности поделки с образцом. Но все же, если ставить задачу развития воображения и творческой активности, то вполне возможно предложить детям задуматься и самим решить игровую ситуацию: куда и зачем может «ехать» их грузовик. Размышления детей неизбежно приведут их к тому, что в кузов каждый из детей может «загрузить» все, что сможет вспомнить: «камни» – скатанные кусочки бумаги; «доски, бревна» – полоски бумаги; «песок» – бесформенную массу из оборванного и смятого кусочка бумаги; и даже «мусор» – разные обрывки и обрезки… Эта деятельность не потребует от ребенка сложных изобразительных действий, но позволит самому придумать и выбрать во всех смыслах посильный для исполнения «груз».

Наше исследование показало, что для оживления представлений детей об особенностях образа можно использовать прием создания зрительного ряда для рассматривания с детьми. Не один-единственный образец, а несколько иллюстраций, примеров выполнения работы в разной цветовой гамме, вариантов создания изображения. Вариативные эскизы могут быть созданы профессиональными художниками или самим педагогом и представлять собой разнообразные графические образы, обилие которых обогащает детское восприятие и закрепляется в представлениях. Такая тематическая коллекция – это качественный наглядный материал, способствующий созданию определённой атмосферы на занятии, поддерживающий игровую ситуацию и обеспечивающий детям «погружение» в тему занятия [5].

Зрительный ряд образов, предложенный педагогом, или «многовариантный показ» становятся точкой опоры в задумывании и создании ребенком своей работы [6]. Но особо отметим, что при этом дошкольнику не навязывают единственного решения ни в композиции, ни в цвете, ни в дополнении образа деталями. Сочетания и комбинации изображений, которые получатся у детей на основе предлагаемых образов, создадутся ими по собственному усмотрению. Подтверждено многолетней практикой, что подобные детские работы выглядят не скопированными, а практически индивидуальными у каждого ребенка. Таким образом, использование педагогом зрительного ряда вариативных эскизов, вовлечение дошкольников в игру и обыгрывание, предоставление выбора деталей по цвету, – все это поспособствует тому, чтобы созданные детьми аппликационные образы у всех получились разными, особенными, уникальными! Вот в этом мы видим разумное сочетание обучения и творчества. При сохранении учебных задач создавать «творческую и деловую атмосферу, которая обеспечивает непринужденность и заинтересованность детей в работе, приводя их к улучшению качества и тем самым формируя смелость ребёнка, веру в свои силы и серьёзный интерес к изобразительной деятельности» [7].

На наш взгляд, педагогу при планировании обучающих занятий самому нужно просто чуть-чуть выйти за рамки макета конспекта и немного оживить ситуацию, добавить собственных эмоций и житейского опыта для пополнения опыта художественного у детей. Практика показала: при таком подходе из детских работ исчезает стереотипное, шаблонное изображение, появляется самостоятельность решений и рассуждений, что, безусловно, способствует развитию творчества.

Однако мы вполне понимаем сложности работы педагогов в современных условиях. При наполняемости групп в 28 – 30 детей возникают трудности с разнообразием материалов. Педагоги волнуются, что заранее приобретённых детским садом материалов просто не хватит для реализации всех занятий программы, ведь для того, чтобы разрешить детям поэкспериментировать с цветом, необходимо сделать существенно больше заготовок, а это приведет к увеличению расхода бумаги. Не все педагоги готовы к этим трудностям и поиску путей выхода из ситуации. Конечно, в наше время несколько странно рассуждать о нехватке материалов, ведь эти вопросы поднимались педагогами прошлого в куда более сложные, послевоенные годы середины XX века. Но уже тогда отмечали, что «материал обеспечивает творческую практику, без которой никакое ученье не принесёт плодов» и что «забота воспитателя о предоставлении ребёнку необходимых изобразительных материалов, достаточно разнообразных, в достаточном количестве и хорошего качества является важнейшей предпосылкой к руководству детским творчеством» [7].

Мы живем в более благоприятное для творчества время. И с материалами для поделок выходы есть, причем требующие от взрослых только внимательности, наблюдательности и некоторой находчивости, но не материальных затрат. В аппликации, например, помимо обычной цветной бумаги в детском творчестве могут быть использованы самые разные материалы: газеты, журналы, рекламные листовки, обложки от школьных тетрадок, разнообразные упаковочные материалы, – все это может стать основой чудесных поделок, не лишенных собственной оригинальности (рис. 2, 3).



Рис. 2. Ночной город (аппликация, коллаж). Изостудия д/сада «Сокровища нации» г. Москва (руководитель Ж.В. Мацкевич)



Рис. 3. Цветочная композиция (аппликация, коллаж). Изостудия д/сада «Сокровища нации» г. Москва (руководитель Ж.В. Мацкевич)

И вот уже созданы совершенно другие работы, из других материалов, а цветную бумагу на другом занятии можно предложить детям на выбор в большем количестве вариантов цвета! Да, это требует подготовки, некоторых усилий и времени от педагога. Но результат оправдывает самые смелые ожидания.

Помимо материалов, у воспитателей есть и другие затруднения, связанные с методикой работы с большими группами детей. Педагоги часто переживают, что если пытаться обходиться без единственного образца и предоставлять детям некую свободу, то существенно снижается качество рисунков и поделок. У детей исчезает точка опоры в виде образца педагога, и дошкольники теряются, не могут быстро сориентироваться и выбрать желаемый, но посильный образ. Занятие завершается, а поделка либо не окончена, либо несовершенна. Одна из воспитательниц так выразила общую тревогу: «Это в студиях, где 10 – 12 детей, хорошо, а мне надо, чтобы у всех был рисунок в конце занятия! Что объяснить родителям вечером на их вопрос: «У всех рисунки как рисунки, а у моего (моей) что?». Не все родители понимают, что мы детей самостоятельности учим и к творчеству стремимся». Действительно, самостоятельными, но маловыразительными «шедеврами» детей зачастую непросто удовлетворить запросы родителей. А ведь садики есть и частные, где родители платят за образование ребенка и ждут быстрого и качественного развития своего чада! Вот педагогам и приходится «работать на результат»: «Пусть работы все одинаковые – это они одинаковые, пока все вместе висят! Как только каждый заберет поделку домой – вот и достижение самого ребенка!». Это довольно распространенное мнение воспитателей. Потому использование на занятиях единственного образца – это в целом самый простой и быстрый вариант решения проблемы, который педагоги применяют в своей практике. Дети, выслушав объяснение, дальше просто срисовывают или копируют с эталона, в качестве которого выступает работа педагога. Зачем ребенку придумывать свое, если перед глазами уже есть готовое решение?

В последнее время в практике работы появился и еще один вариант использования образца. Его особенность в том, что он не всегда сразу предоставляется вниманию детей, а создается вместе с детьми поэтапно, пошагово, как своеобразное выполнение работы «под диктовку»! Имеем основание предположить, что этот прием пришел в массовую практику дошкольных образовательных организаций от педагогов, ведущих мастер-классы. Но между занятиями в детском саду и организацией работы участников любого мастер-класса есть существенная разница! Мастер-классы – «это особая форма учебного занятия, которая основана на практических действиях показа и демонстрации творческого решения определенной познавательной и проблемной педагогической задачи» [8]. Причем часто для непостоянного разновозрастного коллектива детей и с неизвестными педагогу умениями. Отсюда и полнейшая регламентация деятельности, не допускающая отклонений. На наш взгляд, ключевая фраза «демонстрация творческого решения» проникла в детские сады и студии художественного развития детей. Любая работа (рисунок или поделка) предварительно «разделяется» на множество промежуточных этапов и выполняется пошагово, действительно под диктовку педагога. Им заранее до мелочей продуман сюжет, подобрано приятное цветовое сочетание, осуществляется подсказка, какую выбрать кисть, как положить мазки, в каком направлении, какого цвета выбрать краску… и т.д. Все продумано педагогом! Никакого творчества, никакой самостоятельности. Но эффект гарантирован! Взгляните на детские работы (рис. 4).

Отдадим должное: дети в восторге от своих работ, родители в восторге от каждого такого занятия и достижений своего ребенка, педагог на хорошем счету и по-своему не лишён творчества: подбирает интересные и привлекательные для детей темы, доступные для воспроизведения. Но одинаковость работ не позволяет назвать их творческими. Дети сами так никогда не сделают, если им предоставить свободу выбора красок, способа раскрашивания, композиционного решения. «Чрезмерная опека и попытка все продумать за ребенка может привести к ситуации, когда дошкольник будет готов к репродукции, но не к созиданию» [9].

Вот такие особенности детского творчества. И противоречия. С одной стороны, всем практикам, безусловно, хочется, чтобы у детей обязательно получались работы! И мы согласимся здесь с мнением психологов, которые отмечают, что радости, связанные с первыми успехами в работе над рисунком, окрыляют ребёнка, возбуждают тяготение к работе, нередко доходящее до страсти. С другой стороны, у нас, педагогов, есть не менее важная цель: научить ребенка, дать знание, сформировать умения, сделать это так, чтобы каждый ребенок смог и в свободной деятельности, без помощи взрослого самостоятельно реализовать их, воплотить в выразительном рисунке или поделке. А постоянные обучающие занятия (да еще и по образцу или под диктовку) – это приучение ребенка действовать механически, не думать, а просто копировать. Слепое подражание и следование тому, что говорит педагог, не позволяет усвоить технологию, обобщенный способ действия. И даже при наличии изобразительных умений ситуация неспособности воплотить собственный образ в, казалось бы, апробированной технике приводит ребенка к творческому кризису в деятельности: для себя, в удовольствие, без пошаговой инструкции ничего не получается.

Как разрешить эти противоречия? Пути разные: от глобальных, но, к сожалению, в настоящий момент трудновыполнимых, до вполне реальных, зависящих от увлеченности самого педагога. К трудновыполнимым отнесем проблемы по уменьшению количества детей в группах. Все понимают, что это тот случай, когда количество не переходит в качество. Но в современной ситуации пока эта проблема остается. Улучшение снабжения образовательного процесса материалами (создание комфортной материальной среды) – тоже задача, решением которой педагоги заняты постоянно. И как раз наиболее увлеченные педагоги удивительным образом находят способы и возможности вносить разнообразие материалов в художественную деятельность детей.

Еще один путь преодоления обозначенных противоречий – это повышение квалификации, пополнение копилки практического опыта самих педагогов, не исключая и самообразование. В условиях дистанционной доступности многие вебинары и курсы становятся отличной школой творчества для воспитателей, учителей, педагогов дополнительного образования. Узнать, перенять удивительные техники, способы и приемы создания оригинальных поделок с детьми при помощи доступных материалов, – все возможно. Нужно только увлечься! Собственный художественный опыт позволит почувствовать уверенность в своих силах и осуществлять руководство детской деятельностью. Это очень важное



Рис. 4. Пример единообразия творческого решения (фото в свободном доступе сети Интернет)

условие для решения задач творческого развития дошкольников в изобразительной деятельности.

Можем отметить, что в настоящее время становится все больше хороших творческих педагогов, наблюдается и явление массовости детского творчества! И очень хочется надеяться, что все, кто причастен к обучению и воспитанию детей, понимая особенности и противоречия в развитии их творческого потенциала, будут продолжать стремиться к поиску наиболее эффективных методов и приемов работы, способствующих индивидуализации детских работ, развивающих активность, самостоятельность и истинное художественное творчество у дошкольников.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк*. Москва: Просвещение, 1991.
2. Казакова Р.Г. *Актуальные проблемы развития детской художественно-изобразительной одаренности*. Москва: Издательство МПГУ, 2003.
3. Комарова Т.С. *Дети в мире творчества*. Москва: Мнемозина, 1995.
4. Киреенко В.И. *Психология способностей к изобразительной деятельности*. Москва: Издательство АПН РСФСР, 1959.
5. Буянова Т.А. *Формирование эмоционально-выразительного образа в рисунках детей*. Москва: Издательство МПГУ, 2014.
6. Неменский Б.М. *Мудрость красоты.* Москва: Просвещение, 1981.
7. Флерина Е.А. *Изобразительное творчество детей дошкольного возраста*. Москва: Учпедгиз, 1956.
8. Крыжановская А.А., Буянова Т.А. Особенности проведения мастер-класса в разновозрастной группе по росписи мягкой игрушки. *IN SITU*. 2016; № 4: 82 – 84. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-provedeniya-master-klassa-v-raznovozrastnoy-gruppe-po-rospisi-myagkoy-igrushki
9. Погодина С.В. Современное дошкольное образование. Теория и практика. *Сущность детского изобразительного творчества*. 2012; № 3: 46 – 48.

References

1. Vygotskij L.S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste: psihologicheskij ocherk*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
2. Kazakova R.G. *Aktual'nye problemy razvitiya detskoj hudozhestvenno-izobrazitel'noj odarennosti*. Moskva: Izdatel'stvo MPGU, 2003.
3. Komarova T.S. *Deti v mire tvorchestva*. Moskva: Mnemozina, 1995.
4. Kireenko V.I. *Psihologiya sposobnostej k izobrazitel'noj deyatel'nosti*. Moskva: Izdatel'stvo APN RSFSR, 1959.
5. Buyanova T.A. *Formirovanie `emocional'no-vyrazitel'nogo obraza v risunkah detej*. Moskva: Izdatel'stvo MPGU, 2014.
6. Nemenskij B.M. *Mudrost' krasoty.* Moskva: Prosveschenie, 1981.
7. Flerina E.A. *Izobrazitel'noe tvorchestvo detej doshkol'nogo vozrasta*. Moskva: Uchpedgiz, 1956.
8. Kryzhanovskaya A.A., Buyanova T.A. Osobennosti provedeniya master-klassa v raznovozrastnoj gruppe po rospisi myagkoj igrushki. *IN SITU*. 2016; № 4: 82 – 84. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-provedeniya-master-klassa-v-raznovozrastnoy-gruppe-po-rospisi-myagkoy-igrushki
9. Pogodina S.V. Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika. *Suschnost' detskogo izobrazitel'nogo tvorchestva*. 2012; № 3: 46 – 48.

Статья поступила в редакцию 17.06.21

УДК 378

Vakulenkova M.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecture, Head of Department, Belorechensk Branch of Adyghe State University (Belorechensk, Russia), E-mail: kanapka_2002@rambler.ru*

PEDAGOGICAL MENTORING IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES AND YOUNG SPECIALISTS. The article considers mentoring as one of technologies that meet personalization of education; provides experience of using mentoring in the process of professional training of students in various universities and regional projects of pedagogical mentoring; describes possibilities of organizing mentoring within the framework of professional pedagogical communities as a system of non-formal and informal education; reveals possibilities of mentoring in the process of developing network projects with the participation of students, young and more experienced teachers, based on solving an urgent pedagogical problem that is interesting to all participants, where the interaction of pedagogical personnel of different status mutually enriches each other and provides support and support for project activities in social networks and on other resources.

Key words: **pedagogical mentoring, students of pedagogical universities, young teachers, network projects.**

М.В. Вакуленкова, *канд. пед. наук, доц., зав. каф., филиал ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет» в г. Белореченске, г. Белореченск, E-mail: kanapka_2002@rambler.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ И МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье рассматривается наставничество как одна из технологий, отвечающих персонализации образования; приводится опыт использования наставничества в процессе профессиональной подготовки студентов в различных вузах и региональные проекты педагогического наставничества; описываются возможности организации наставничества в рамках деятельности профессиональных педагогических сообществ как системы неформального и информального образования; раскрываются возможности наставничества в процессе разработки сетевых проектов с участием студентов, молодых и более опытных педагогов, основанных на решении актуальной педагогической проблемы, интересной всем участникам, где взаимодействие педагогических кадров разного статуса обогащает друг друга и оказывает поддержку и сопровождение проектной деятельности в социальных сетях и на других ресурсах.

Ключевые слова: **педагогическое наставничество, студенты педагогических вузов, молодые педагоги, сетевые проекты.**

В настоящее время одним из ключевых направлений в развитии образования выступает наставничество, которое является исторически первой формой передачи социального опыта. В России также наблюдается большой интерес к наставничеству, о чем свидетельствует включение задач его развития в различные проекты нацпроекта «Образование»: «Современная школа», «Учитель будущего», «Социальные лифты для каждого», «Молодые профессионалы».

Целью работы являлось описание возможностей и способов педагогического наставничества в профессиональном развитии студентов и молодых педагогов.

Основные задачи включали в себя изучения эффективного опыта наставничества в высшем образовании и региональных проектов педагогического наставничества, раскрытия перспектив наставнической деятельности со студентами педагогических вузов и молодыми педагогами посредством организации сетевых проектов.

Теоретическая значимость состоит в выявлении возможностей профессиональных педагогических сообществ для осуществления педагогического наставничества со студентами педагогических вузов и молодыми педагогами.

Научная новизна заключается в разработке способов организации педагогического наставничества студентов и молодых педагогов с использованием потенциала профессиональных педагогических сообществ и сетевых проектов, ориентированных на решение актуальных педагогических проблем.

Распоряжением Министерства просвещения РФ в 2019 г. утверждена «Методология (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» [1]. Наставничество в соответствии с «Методологией (целевой моделью) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих

образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» [2] определяется как «универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве».

Программы наставничества реализуются в России на разных уровнях и ступенях образования. Так, ведущими вузами России накоплен значительный опыт наставничества студентами старших курсов, выпускниками и работодателями. Наиболее успешными примерами наставничества в высшем образовании являются следующие.

Менторский клуб МГУ [3] – общественное объединение, состоящее из выпускников МГУ, работающих в сфере науки, бизнеса, производства и проживающих в разных странах. Цель программы – объединить разные поколения выпускников и студентов МГУ, помочь потенциальным менторам и протеже находить друг друга и постоянно развиваться. На странице сайта клуба размещены сведения о менторах, которые систематизированы по факультетам университета и направлениям подготовки. Информация представлена в свободной форме, в ней содержится все то, что ментор хотел бы сообщить о себе. Для прикрепления к наставнику студенту необходимо заполнить google-форму, вопросы которой направлены на раскрытие образовательных потребностей наставляемых, его достижений и выбор наставника.

Программа наставничества в НИУ ВШЭ [4]. Цель программы – развитие лидерского и карьерного потенциала студентов. Наставниками являются выпускники ВШЭ, добившиеся успехов в своих профессиональных областях. Минимальный срок программы наставничества составляет 1 год. По ее итогам студентам выдается сертификат участника и рекомендации от наставника для трудоустройства или предложение работы. Наставник получает благодарность от университета и возможность принять на работу выбранного студента. Для участия в программе наставнику необходимо заполнить регистрационную форму на сайте, указав контактные данные, сведения о годе выпуска, направление подготовки, место работы, должность, описать свой функционал, должностные обязанности, область, в которой кандидат в наставники является экспертом и причины, побудившие стать наставником. Студент может указать в заявлении выбранного им наставника. Все данные о кандидатах в наставники опубликованы на сайте в систематизированном виде по профессиональным областям.

Проект MY MENTOR [5], созданный студентами-магистрантами МГИМО, предназначен для студентов разных российских вузов – МГИМО, РЭШ, РЭУ им. Плеханова, РГТУ им. Менделеева, РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина. Администрация МГИМО и Ассоциация его выпускников оказывают содействие в реализации проекта, в поиске наставников (менторов). С помощью сайта осуществляется формирование наставнических пар между студентами старших курсов и выпускниками вузов-партнеров. Каждый наставник заполняет анкету и может ознакомиться с кратким руководством ментора. В помощь наставникам также разработаны рабочие тетради «Менторская мастерская».

Наставничество ПО СК «Самоуправление вне границ»[6] – программа, которая реализуется практико-ориентированным студенческим клубом «Самоуправление вне границ», который представляет общественное объединение студентов Финансового университета при Правительстве РФ. Цель наставничества заключается в интеграции студента в профессиональную и научную среду.

Используется два вида наставничества: наставничество от преподавателей, представителей государственных и муниципальных органов, а также студенческое наставничество. В качестве наставников первого вида выступают представители профессорско-преподавательского состава, бизнес-структур, государственные и муниципальные служащие.

Особую актуальность наставничество приобретает в деятельности молодых педагогов, что инициирует региональные проекты по развитию профессиональных компетенций начинающего учителя.

В Республике Татарстан Институтом развития образования в рамках деятельности инновационной площадки Российской академии образования осуществляется работа по теме «Региональная система организации наставничества педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия» [7]. Наставничество предполагает обучение непосредственно на рабочем месте в реальной рабочей обстановке – на уроке или в процессе подготовки к уроку. Работа наставника направлена на устранение профессиональных дефицитов наставляемых. Для сопровождения наставнической деятельности функционирует региональный электронный ресурс, на котором представлен банк данных наставников-грантополучателей (как образовательных организаций, так и педагогов), лучшие педагогические и наставнические практики. Молодые педагоги могут также выступать в роли наставников, например, по использованию цифровых технологий, что позволит ему оперативно сформировать практические навыки методического обобщения опыта.

В Удмуртской республике реализуется проект “Сетевое педагогическое сообщество”, в рамках которого развивается модель сетевого наставничества [8]. Цель проекта – создание единого информационного пространства, доступного для каждого члена педагогического сообщества, в рамках которого каждый из участников сети может создавать свою наставническую сеть, а также выступать по отдельным вопросам сам в качестве наставника и эксперта.

В Липецкой области целевая модель наставничества реализуется в целях развития молодых педагогов [9] посредством совершенствования их профессиональных (предметных и методических) компетенций; повышения мотивации учителей-предметников к постоянному самообразованию на основе выявленных дефицитов, к организации из творческой и исследовательской деятельности, поиску новых эффективных практик для совершенствования учебно-воспитательного процесса. Наставническая деятельность осуществляется на двух уровнях: внутришкольном – наставничество молодых педагогов и региональном – при учреждениях дополнительного профессионального образования и вузах, где реализуются курсы повышения квалификации учителей для подготовки к наставнической деятельности, организуются мероприятия по представлению и освоению инновационного опыта с целью формирования наставнических пар.

Учитывая, что только половина выпускников педагогических вузов идет работать в школу, наставничество способствует стимулированию будущих педагогов к работе по специальности [10]. Для этого необходимо объединение усилий вузов и образовательных организаций, создание педагогических сообществ, участниками которых должны стать студенты.

Профессиональные педагогические сообщества в настоящее время могут рассматриваться как система неформального и информального образования, в рамках которой может быть организована наставническая деятельность. Для этого педагогическим вузам необходимо обеспечить взаимодействие с профессиональными педагогическими сообществами по вопросам экспертизы образовательных программ, привлечение участников педагогических сообществ к проведению семинаров, мастер-классов, различных аттестационных мероприятий, проектной и исследовательской деятельности студентов и др.

Наиболее продуктивной формой взаимодействия могут стать сетевые проекты как исследовательского, так и практико-ориентированного характера, объединяющие студентов, молодых и опытных педагогов. Основой проекта должна стать проблема, которая интересна всем участникам и актуальна для системы образования муниципального, регионального или федерального уровня. Для студентов эта проблема может иметь свое продолжение в курсовой или дипломной работе. Совместную работу будущих, начинающих и опытных педагогов над проектом следует рассматривать как инновационную деятельность, направленную на обновление образования, что также является дополнительным стимулом для студентов, которые осознают ее значимость и свою причастность к решению проблемы.

Важно, чтобы проектная деятельность осуществлялась не только в теории, но и была организована в реальном образовательном процессе. В этом случае положительный результат станет мотивирующим фактором для ее активного продолжения, а возможный отрицательный результат будет поводом для анализа возможных ошибок и их будущего предотвращения. Необходимо организовать публичное обсуждение результатов проектной деятельности с активным участием широкого круга экспертов, студентов и молодых педагогов, а также обеспечить в будущем публикацию разработанных материалов.

Совместная проектная деятельность позволяет не только развивать широкий круг профессиональных компетенций, но и способствует осмыслению и принятию ценностей профессии, моделей поведения, т.е. профессиональной социализации. При этом взаимодействие педагогических кадров разного статуса обогащает друг друга. Так, студенты и молодые педагоги могут также стать наставниками для более опытных в области использования цифровых технологий, организации сопровождения проектной деятельности в социальных сетях и на других ресурсах.

Наставничество в образовании отражает один из его современных трендов – персонализацию, которая направлена на развитие субъектности и максимальную представленность каждого участника образовательных отношений, учет его потребностей и интересов, создание условий для развития и самовыражения.

Библиографический список

1. *Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися*. Распоряжение Министерства Просвещения РФ (№3-145, от 29.12.2019). Available at: http://docs.cntd.ru/document/564232795
2. *Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися*. Распоряжение Министерства Просвещения РФ (№3-145, от 29.12.2019). Available at: http://docs.cntd.ru/document/564232795
3. *Менторский клуб МГУ*. Available at: http://msumentors.club/
4. *Программа наставничества в НИУ ВШЭ*. Available at: https://mentor.hse.ru

5. *Проект MY MENTOR*. Available at: https://www.my-mentor.ru
6. *Наставничество ПО СК «Самоуправление вне границ»*. Available at: https://sk-fa.ru/nastavnichestvo
7. Нугуманова Л.Н., Шайхутдинова Г.А., Яковенко Т.В. Проект «Наставничество для педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия»: основные результаты. *Современное образование: актуальные вопросы и инновации*. 2019; № 4: 210 – 217.
8. Борлукова Н.В., Комарова О.В. Сетевое наставничество как инструмент самоуправления образованием педагогов (из опыта организации наставничества в Удмуртской Республике). *Инновационные процессы в системе образования*: сборник материалов XIV итоговой научно-практической конференции. Глазов: Глазовский государственный педагогический институт, 2020: 21 – 25.
9. Кузнецова Н.М. Некоторые подходы к реализации дорожной карты одной из форм программы наставничества "учитель – учитель". *Вестник ТОГИРРО*. 2020; № 1 (44): 7 – 8.
10. *Васильева рассказала, сколько выпускников вузов идут работать в школы.* Available at: https://www.pnp.ru/social/vasileva-rasskazala-skolko-vypusknikov-pedvuzov-idut-rabotat-v-shkoly.html

References

1. *Ob utverzhdenii metodologii (celevoj modeli) nastavnichestva obuchayuschihsya dlya organizacij, osuschestvlyayuschih obrazovatel'nuyu deyatel'nost' po obscheobrazovatel'nym, dopolnitel'nym obscheobrazovatel'nym i programmam srednego professional'nogo obrazovaniya, v tom chisle s primeneniem luchshih praktik obmena opytom mezhdu obuchayuschimisya*. Rasporyazhenie Ministerstva Prosvescheniya RF (№Z-145, ot 29.12.2019). Available at: http://docs.cntd.ru/document/564232795
2. *Ob utverzhdenii metodologii (celevoj modeli) nastavnichestva obuchayuschihsya dlya organizacij, osuschestvlyayuschih obrazovatel'nuyu deyatel'nost' po obscheobrazovatel'nym, dopolnitel'nym obscheobrazovatel'nym i programmam srednego professional'nogo obrazovaniya, v tom chisle s primeneniem luchshih praktik obmena opytom mezhdu obuchayuschimisya*. Rasporyazhenie Ministerstva Prosvescheniya RF (№Z-145, ot 29.12.2019). Available at: http://docs.cntd.ru/document/564232795
3. *Mentorskij klub MGU*. Available at: http://msumentors.club/
4. *Programma nastavnichestva v NIU VSh`E*. Available at: https://mentor.hse.ru/
5. *Proekt MY MENTOR*. Available at: https://www.my-mentor.ru
6. *Nastavnichestvo PO SK «Samoupravlenie vne granic»*. Available at: https://sk-fa.ru/nastavnichestvo
7. Nugumanova L.N., Shajhutdinova G.A., Yakovenko T.V. Proekt «Nastavnichestvo dlya pedagogicheskih i rukovodyaschih kadrov na osnove setevogo vzaimodejstviya»: osnovnye rezul'taty. *Sovremennoe obrazovanie: aktual'nye voprosy i innovacii*. 2019; № 4: 210 – 217.
8. Borlukova N.V., Komarova O.V. Setevoe nastavnichestvo kak instrument samoupravleniya obrazovaniem pedagogov (iz opyta organizacii nastavnichestva v Udmurtskoj Respublike). *Innovacionnye processy v sisteme obrazovaniya*: sbornik materialov HIV itogovoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Glazov: Glazovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut, 2020: 21 – 25.
9. Kuznecova N.M. Nekotorye podhody k realizacii dorozhnoj karty odnoj iz form programmy nastavnichestva "uchitel' – uchitel'". *Vestnik TOGIRRO*. 2020; № 1 (44): 7 – 8.
10. *Vasil'eva rasskazala, skol'ko vypusknikov vuzov idut rabotat' v shkoly.* Available at: https://www.pnp.ru/social/vasileva-rasskazala-skolko-vypusknikov-pedvuzov-idut-rabotat-v-shkoly.html

Статья поступила в редакцию 05.07.21

УДК 378.2

***Sanin D.V.**, adjunct, Novosibirsk Order of Zhukov military Institute n.a. General of the army I.K. Yakovlev of the National Guard of RF (Novosibirsk, Russia), E-mail: popygai04@bk.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 RF (Novosibirsk, Russia), E-mail: tanita973@list.ru*

CONCEPTUAL AND CATEGORICAL ANALYSIS OF THE TERM "EDUCATION OF THE VALUES OF MILITARY SERVICE" AT THE PRESENT STAGE OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SCIENCE. In modern national socio-pedagogical literature, there are various approaches to the definition of the concept of "raising values of military service". The article discusses the conceptual-categorical analysis of the term "raising values of military service" at the present stage of development of social and pedagogical science. Education in the units of the Special Forces of the National Guard of the Russian Federation (hereinafter referred to as the TSPP of the DVG) provides for the formation of the activity and responsibility of the serviceman under the contract (hereinafter referred to as contractual workers) by attracting them to the process of state-owned construction and reforming social relations. The purpose of the work is to implement the conceptual and categorical analysis of the term "raising values of military service" at the present stage of the development of sociopedagogical studies. An analysis of modern literature shows that there are various definitions of the studied concept. Some researchers believe that the education of the values of military service is guided primarily on the contractor, his interests and needs. Most researchers are focused on the interests and needs of society and the state, the personnel order of the DVG RF and see the appointment of the cultivities of the Second Service. Thus, the upbringing of values of military service is considered as "a process aimed at the development, formation and change of the personality of the contractor, the form and method of educational work, aimed at mastering and assimilating the experience and development of the qualities of the personality inherent in the contracts of PSSPN in Russia, which is necessary for their successful continued service" [1, p. 184].

Key words: **upbringing, process of upbringing, contract servicemen, units of special forces of national guard of Russian Federation.**

***Д.В. Санин,** адъюнкт, Новосибирский ордена Жукова военного институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии РФ, г. Новосибирск, E-mail: popygai04@bk.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 РФ, г. Новосибирск, E-mail: tanita973@list.ru*

ПОНЯТИЙНО-КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕРМИНА «ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ» НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

В современной отечественной социально-педагогической литературе существуют различные подходы к определению понятия «воспитание ценностей военной службы». В статье представлен понятийно-категориальный анализ термина «воспитание ценностей военной службы» на современном этапе развития социально-педагогической науки. Воспитание в подразделениях сил специального назначения войск национальной гвардии Российской Федерации (далее по тексту – пССпН ВНГ РФ) предусматривает формирование активности и ответственности военнослужащего по контракту (далее по тексту – контрактников) путем привлечения их к процессу государственного строительства и реформирования общественных отношений. Цель работы заключается в осуществлении понятийно-категориального анализа термина «воспитание ценностей военной службы» на современном этапе развития социально-педагогической науки. Анализ современной литературы показал, что существуют различные определения понятия «воспитание ценностей военной службы». Отдельные исследователи считают, что воспитание ценностей военной службы ориентируется в первую очередь на контрактника, его интересы и потребности. Большинство исследователей ориентируются на интересы и потребности общества и государства, на кадровый заказ ВНГ РФ и видят назначение воспитания ценностей военной службы (далее по тексту – ЦВС) в регуляции поведения контрактника в соответствии с ценностями и нормами, существующими в

пССпН ВНГ РФ. Так, воспитание ЦВС рассматривается как «процесс, нацеленный на развитие, формирование и изменение личности контрактника, форма и метод воспитательной работы, направленные на овладение и усвоение им опыта и выработки качеств личности, присущих контрактникам пССпН ВНГ РФ, необходимых для их успешной дальнейшей службы» [1, с. 184].

Ключевые слова: **воспитание, процесс воспитания, военнослужащие по контракту, подразделения сил специального назначения войск национальной гвардии Российской Федерации.**

В процессе реформирования и модернизации ВНГ РФ, которое происходит последние пять лет, проявились некоторые проблемы, влияющие на эти процессы. Несмотря на желаемые ожидания, в ВНГ РФ уровень воспитанности контрактников остается достаточно низким, что, в свою очередь, приводит к возникновению трудностей в отношениях с гражданским населением, которое в большинстве своем имеет негативный настрой в сторону них и войск в целом. Нереализованные программы и мероприятия по воспитанию ЦВС в пССпНВНГ РФ влекут за собой нарушения требований мер безопасности, дисциплинарные проступки, преступления и гибель военнослужащих по контракту и их командиров, что приводит к срыву поставленных задач. Вышесказанное актуализирует необходимость воспитания ценностей военной службы, что защитит контрактника от последствий вменяемых заблуждений о порядке прохождения службы по контракту в пССпН ВНГ РФ.

Сегодня перед воинскими частями и пССпНВНГ РФ в области обучения и воспитания стоят задачи по обеспечению приобретения контрактником опыта службы в элитных подразделениях ВНГ РФ, приобретению уверенности в практических достижениях пССпН, совершенствованию процесса воспитания ЦВС у контрактников пССпН ВНГ РФ.

Исходя из возникающих проблем, нам предстоит провести понятийно-категориальный анализ термина «воспитание ценностей военной службы» на современном этапе развития социально-педагогической науки с целью конкретизации его определения, выявления стоящих перед ним задач и установления ряда социальных институтов социализации, в которых должен проходить процесс воспитания ЦВС.

Проблеме воспитания посвящены труды многих современных ученых: С.Я. Батышева, А.А. Вербицкого, А.Д. Гонеева, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, А.В. Мардахаева, А.К. Марковой, А.М. Новикова, А.А. Орлова, В.А. Романова, В.А. Сластенина, Е.А. Соколкова, А.Н. Ходусова, Л.А. Ядвиршис и др.

П.А. Шептенко, Г.А.Воронина под воспитанием ценностей военной службы понимают создание условий и стимулирование развития контрактника, его профессиональное становление с использованием всех воздействий и действий [2]. Авторы при этом совсем не игнорируют «кадровый заказ» и подчеркивают, что воспитание ЦВС создает возможности для овладения контрактником необходимыми со стороны командования ЦВСвпССпН.

А.В. Беспалько рассматривает воспитание ЦВС, видя его в создании в воинском коллективе оптимальных условий и мероприятий, направленных на овладение контрактником профессиональными знаниями, опытом с целью формирования у них положительных ценностных ориентаций [3].

Л.Г. Коваль, И.Д. Зверева, С.Р. Хлебик тоже рассматривают воспитание ЦВС как систему мер, которые направлены на овладение контрактниками профессиональными знаниями и практическим опытом для привития им адекватных ценностных ориентаций и поведения [4].

Такой же позиции придерживается Ю.В. Василькова и определяет воспитание ЦВС как процесс, призванный обеспечить такое поведение контрактника, которое будет отвечать нормам и правилам поведения, принятым в воинском коллективе. Правда, она значительно расширяет содержание воспитания ЦВС, определяя его задачи. К основным задачам Ю.В. Василькова относит:

а) индивидуальную помощь контрактнику в кризисной ситуации;

б) защиту прав военнослужащего по контракту;

в) охрану его здоровья;

г) подготовку контрактника к принятию самостоятельных решений [5].

Отметим, что существует и более расширенная трактовка процесса воспитания ЦВС. М.А. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров убеждены, что воспитание ЦВС выступает как результат стихийного взаимодействия контрактника с воинской средой и условиями целенаправленного воспитания. Поэтому его можно рассматривать только как запланированное создание педагогических условий для воспитания ЦВС у контрактника в процессе его адаптации [6].

Воспитание ЦВС А.И. Капська рассматривает в контексте адаптации, относя его к основным интегративным социально-педагогическим понятиям. Оно понимается ею как создание педагогических условий, которые направлены на воспитание ЦВС у контрактников пССпН ВНГ РФ [7].

Несколько иначе этот вопрос рассматривает А.В. Мудрик, который характеризует содержание воспитания ЦВС в контексте различных факторов адаптации. Особое внимание он уделяет микрофакторам адаптации и с их учетом выделяет следующие сферы воспитания ЦВС: семейное воспитание, спортивные секции, военно-патриотические организации, сослуживцы, командиры, религиозные организации, подразделения по работе с личным составом [8].

Как видим, предметом воспитания ЦВС, цели которого реализуются в процессе педагогической деятельности, является не только социально тяжелые, но и благополучные призывники, поэтому в его содержании можно выделить по меньшей мере два момента: обеспечение развития, адаптации вновь призванных военнослужащих на военную службу по контракту и профилактика негативных явлений в воинском коллективе; социальная реабилитация контрактников с отклонениями от норм и правил, принятых в этом коллективе.

Методология воспитания ЦВС заключается в общефилософской направленности научного постижения, показывающего принципы изучения жизнедеятельности всего воинского коллектива, существующих в нем микрогрупп и индивидуальных представителей контрактников пССпН ВНГ РФ в конкретных условиях обстановки, принципы изучения действия микрогрупп на воспитание ЦВС у контрактника. Факторы, придерживающиеся ЦВС, основаны на антропологии и включают другие науки, связанные с проблемами человечества: философия, социология, психология, этика, культурология.

Изучение ценностей военной службы организует и интегрирует их способности в отдельные ситуации, связанные с предметом их исследования. На практике предпочтение отдается процессу воспитания ЦВС, мероприятиям, которые уделяют приоритетное внимание адекватному информированию о военной интеграции, формам и методам индивидуально-воспитательной работы.

Исходя из вышесказанного, воспитание ЦВС – эффективная область для массовой трансформации воинского коллектива, создание адекватных отношений в нем, поиск компетентных педагогических условий для его формирования.

Чертова К.И. рассматривает два варианта, которые, в свою очередь, представляют:

а) воспитание ЦВС средством обеспечения адаптации военнослужащего, впервые заключившего контракт о прохождении военной службы в пССпН, в воинском коллективе пССпН ВНГ РФ и развития у него ключевых военных навыков;

б) воспитание ЦВС – процесс, который направлен на военнослужащего пССпН с целью достижения поставленных перед структурными подразделениями по работе с личным составом задач [9].

Ценности военной службы обусловливаются, как минимум, двумя дополнительными условиями:

а) обеспечением выполнения структурными подразделениями и должностными лицами по работе с личным составом поставленных задач по воспитанию контрактников;

б) постоянной потребностью в теоретических и практических принципах научных подходов по обобщению передового опыта в ВНГ РФ.

По нашему мнению, приведенные определения категории «воспитание ценностей военной службы» нуждаются в некоторых уточнениях. Во-первых, следует подчеркнуть, что воспитание ЦВС представляет собой составную часть воспитательного процесса и выступает одним из главных факторов адаптации личности контрактника в воинском коллективе. Воспитание ЦВС выступает целенаправленной, специально организованной деятельностью в этом направлении.

Во-вторых, воспитание ЦВС – видовое понятие по отношению к понятию «воспитание», то есть является одним из его аспектов. Воспитание ЦВС выступает практико-ориентированной деятельностью по формированию профессиональных качеств, необходимых для успешного выполнения поставленных задач.

Воспитание ЦВС необходимо рассматривать с нескольких сторон. С одной стороны, оно призвано регулировать поведение контрактника в соответствии с принятыми нормами, с другой – способствовать развитию его личности, создавая условия для ее обособления в воинском коллективе. Иначе говоря, назначение воспитания ЦВС – обеспечение гармонии взаимоотношений личности контрактника и воинского коллектива пССпН ВНГ РФ.

Итак, приведенный анализ научной литературы показал, что в некоторых современных социально-педагогических изданиях наблюдается явная недооценка значения категории «воспитание ЦВС». Как правило, оно трактуется как составная часть процесса воспитания, который и рассматривается как предмет военной педагогики. В результате военная педагогика выходит за проблемное поле педагогической науки и пытается заниматься вопросами, которые не входят в ее содержание. По нашему мнению, воспитание ЦВС – это результат стихийного взаимодействия контрактника с воинским коллективом пССпН ВНГ РФ и условиями этого воспитания [9].

Воспитание ЦВС следует рассматривать как целенаправленный процесс, сконцентрированный на развитие личности контрактника пССпН ВНГ РФ, процесс, который способствует усвоению системы профессиональных знаний, норм и ценностей, опыта и обеспечивает эффективную регуляцию поведения военнослужащих, заключивших первый контракт о прохождении военной службы в пССпН ВНГ РФ. Было бы неправильно считать, что воспитанием ЦВС у контрактников ПССпН ВНГ РФ, характеризующимся целеустремленностью, призваны заниматься только командиры (начальники), группы (отделы) по работе с личным составом пССпН ВНГ РФ. Мы считаем, что активное участие в процессе воспитания ЦВС должны принимать все социальные институты социализации: семья, образование, средства массовой информации, государство, предприятие, наука, искусство, культура и религия. Поэтому дальнейшего исследования требуют вопросы особенностей воспитания ЦВС именно в этих социальных институтах.

Библиографический список

1. Санин Д.В. Современные аспекты развития и безаварийной эксплуатации автомобильной техники (бронетанкового вооружения и техники). *Сборник научных статей*: межвузовская научно-техническая конференция. Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2019.
2. Шептенко П.А., Воронина Г.А. *Методика и технология работы социального педагога.* Москва: Академия, 2001.
3. Беспалько А.В. *Социальная педагогика в схемах и таблицах*. учебное пособие. Москва: Логос, 2003.
4. Коваль Л., Зверева И.Д., Хлебик С.Р. *Социальная педагогика / социальная работа:* учебное пособие. Москва: ИЗМН, 1997.
5. Василькова Ю.В. *Лекции по социальной педагогике*. Москва: Академия, 1998.
6. Коджаспирова М.А., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*. Москва: ВЛАДОС, 2000.
7. *Социальная педагогика*: учебное пособие. Москва, 2000.
8. Мудрик А.В. *Введение в социальную педагогику*. Москва: Институт практической психологии, 1997.
9. Чертова К.И. *Социальное воспитание как предмет социальной педагогики. Социальная педагогика: теория и практика.* 2005; № 1: 26 – 29.

References

1. Sanin D.V. Sovremennye aspekty razvitiya i bezavarijnoj `ekspluatacii avtomobil'noj tehniki (bronetankovogo vooruzheniya i tehniki). *Sbornik nauchnyh statej*: mezhvuzovskaya nauchno-tehnicheskaya konferenciya. Novosibirsk: Novosibirskij voennyj institut imeni generala armii I.K. Yakovleva vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii, 2019.
2. Sheptenko P.A., Voronina G.A. *Metodika i tehnologiya raboty social'nogo pedagoga.* Moskva: Akademiya, 2001.
3. Bespal'ko A.V. *Social'naya pedagogika v shemah i tablicah*. uchebnoe posobie. Moskva: Logos, 2003.
4. Koval' L., Zvereva I.D., Hlebik S.R. *Social'naya pedagogika / social'naya rabota:* uchebnoe posobie. Moskva: IZMN, 1997.
5. Vasil'kova Yu.V. *Lekcii po social'noj pedagogike*. Moskva: Akademiya, 1998.
6. Kodzhaspirova M.A., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*. Moskva: VLADOS, 2000.
7. *Social'naya pedagogika*: uchebnoe posobie. Moskva, 2000.
8. Mudrik A.V. *Vvedenie v social'nuyu pedagogiku*. Moskva: Institut prakticheskoj psihologii, 1997.
9. Chertova K.I. *Social'noe vospitanie kak predmet social'noj pedagogiki. Social'naya pedagogika: teoriya i praktika*. 2005; № 1: 26 – 29.

Статья поступила в редакцию 29.06.21

УДК 378.147

Dmitrieva O.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: oksanadm2006@mail.ru*
Dmitrieva F.F., *student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: faina.dm02@mail.ru*

TYPICAL ERRORS ENCOUNTERED BY MEDICAL STUDENTS WHEN TRANSLATING ANATOMICAL AND HISTOLOGICAL TERMS INTO LATIN. The article discusses the control of knowledge of medical students studying the discipline of Latin. The purpose of the article is to identify mistakes in medical students when translating anatomical and histological terms from Russian into Latin using tests in the SEDO Moodle and systematize them for further work. As a result of testing in the section "Anatomical and histological terminology", the following typical mistakes were revealed when translating into Latin by medical students: mistakes when agreeing adjectives with nouns; mistakes in determining the case and number of dependent nouns, identifying the practical basis of nouns in the third declension, word order in a phrase; also rare mistakes, such as missing words in phrases. The practical significance of the work lies in the fact that the data can serve as a basis for compiling tests, assignments during practical classes, examination tickets, manuals, and should also be taken into account when compiling assignments when checking the residual knowledge of the Latin language and the basics of medical terminology.

Key words: **Latin language, medical terminology, assimilation, typical errors, anatomical and histological terminology, systematization, testing.**

О.Н. Дмитриева, *канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru*
Ф.Ф. Дмитриева, *студентка, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: faina.dm02@mail.ru*

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ, ВСТРЕЧАЕМЫЕ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ АНАТОМО-ГИСТОЛОГИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ НА ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК

В статье рассматривается контроль знаний студентов-медиков, изучающих дисциплину «Латинский язык». Цель статьи – выявить ошибки у студентов-медиков при переводе анатомо-гистологических терминов с русского на латинский язык с помощью тестирований в СЭДО Moodle и систематизировать их для дальнейшей работы. В результате тестирований по разделу «Анатомо-гистологическая терминология» при переводе на латинский язык выявлены следующие типичные ошибки: ошибки при согласовании прилагательных с существительными; ошибки при определении падежа и числа у зависимых существительных, выявление практической основы существительных 3 склонения, порядок слов в словосочетании; также редко встречаемые ошибки, такие как пропуск слов в словосочетаниях. Практическая значимость работы состоит в том, что данные могут послужить основой при составлении тестов, заданий во время практических занятий, экзаменационных билетов, пособий, а также следует учесть при составлении заданий при проверке остаточных знаний по латинскому языку и основам медицинской терминологии.

Ключевые слова: **латинский язык, медицинская терминология, усвоение, типичные ошибки, анатомо-гистологическая терминология, систематизация, тестирование.**

Профессионально ориентированная дисциплина «Латинский язык и основы медицинской терминологии» является неотъемлемым элементом обучения любой медицинской специальности. Усвоение данного предмета способствует формированию терминологически грамотного специалиста, его профессиональной языковой культуры. В медицинском институте Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова студенты лечебного дела, педиатрического, медико-профилактического отделений изучают латинский язык в первом семестре, а студенты стоматологического отделения – во втором семестре. Логико-дидактическая структура дисциплины базируется на системно-терминологическом принципе обучения. Курс латинского языка состоит из трех разделов: анатомо-гистологическая терминология, клиническая терминология и фармацевтическая терминология, включающая номенклатуру лекарственных средств. Каждый раздел имеет свою специфику как в языково-генетическом, так и в структурном, словообразовательном, семантическом планах.

В данной статье мы остановимся на первой подсистеме – анатомо-гистологической номенклатуре. В 1895 году в Базеле был предложен список анатомических терминов. Постепенно этот список стали использовать под названием Базельской анатомической номенклатуры (BNA). Этот список постоянно обновлялся и дополнялся. В 1955 году в Париже на VI Международном федеративном конгрессе анатомов был утвержден первый в истории науки перечень анатомических терминов, который получил название «Парижская анатомическая номенклатура» (PNA – Parisiensia nomina anatomica). Номенклатура постоянно дополняется, вносятся поправки. В ней около 6 000 наименований [1].

Отечественные гистологи предложили список гистологических терминов на латинском языке. Данный список послужил основой для Международной гистологической номенклатуры и официально был принят на IX Международном конгрессе анатомов в Ленинграде в 1970 г. Данная номенклатура включает 3 000 терминов и постоянно дополняется [2, с. 3].

По дисциплине «Латинский язык» лексический минимум по анатомической и гистологической номенклатуре, необходимый для запоминания, составляет 500 единиц (слова и терминоэлементы). При этом учитывается частотность употребления терминов, тематическая важность и словообразовательная валентность. Латинские термины по анатомо-гистологической номенклатуре написаны по международному стандарту, которого следует придержаться при обучении в медицинских вузах. Студентам необходимо выучить не только правильное их произношение, но также знать и понимать грамматическую структуру этих терминов. С этой целью в медицинских вузах изучается латинская грамматика, необходимая для анатомо-гистологической терминологии [3].

По структуре анатомические термины бывают как однословные, так и двухсловные и многословные. К однословным наименованиям относятся в первую очередь наименования частей тела: caput – голова, cranium – череп, abdomen – живот и т.д. Следует обратить внимание на то, что при переводе на русский язык однословные латинские термины могут перевестись двухсловным словосочетанием. Например, maxilla – верхняя челюсть, fibula – малоберцовая кость и т.д. В анатомической терминологии чаще встречаем термины, состоящие из двух и более слов, так называемые многословные термины-словосочетания.

В таких словосочетаниях главное существительное стоит в именительном падеже и обозначает сам предмет. Другие слова являются определениями, поясняющими словами, словами-уточнителями, обозначающими свойство или признак главного существительного. В анатомической терминологии они определяют форму или размер, могут указать на расположение в пространстве. Также эти слова указывают на часть тела, органа или связи между этими органами. Например, articulatio brachii – сустав плеча, ligamentum longitudinale anterius – передняя продольная связка и др. При этом имя существительное всегда является главенствующим словом, а остальные слова – грамматически зависимыми, подчиненными, т.е. словосочетание строится по принципу подчинительной связи. Например, foramen mandibulae – отверстие нижней челюсти, columna vertebralis – позвоночный столб и др. [4].

В анатомической терминологии мы используем следующие виды подчинительной связи: управление и согласование. Если и главное, и зависимое слово являются существительными, то главное из них пишется в именительном падеже, а зависимое – в родительном падеже. Данный вид подчинения называется управлением. Например, dorsum nasi – спинка носа, spina scapulae – кость лопатки и др. В случае, когда не существительное, а прилагательное выполняет функцию определения, данный вид подчинения называется согласованием. При этом прилагательное согласуется с существительным в роде, числе и падеже. Например, musculus zygomaticus – скуловая мышца, sinus frontalis – лобная пазуха и др. При согласовании прилагательного с существительным каждое слово имеет свой путь склонения, и окончания у всех будут разными. Поэтому следует знать принадлежность существительных к склонениям и правильно определить группу прилагательных, что облегчит согласование прилагательных с существительными. Также следует правильно определить, к какому конкретно главенствующему существительному относится то или иное зависимое прилагательное. Для этого нужно пользоваться схемой терминов-словосочетаний, построенных по способу согласования. В этой схеме пользуемся буквенными символами, обозначающими существительное как С и прилагательное символом П. Например, vertebra (С) thoracica (П) – грудной позвонок. При наличии нескольких существительных и прилагательных схема удлиняется. Например, corpus ($С^1$) vertebrae ($С^2$) thoracicae ($П^2$) – тело грудного позвонка, где символы с индексом 1 должны стоять в именительном падеже, с индексом 2 в родительном падеже [5]. Как показывает опыт, а также проверка остаточных знаний на втором курсе, наибольшее количество ошибок студенты допускают именно при переводе анатомо-гистологической терминологии. Чтобы выявить типичные ошибки студентов при переводе терминов, мы решили использовать данные тестирований в системе электронного и дистанционного обучения СВФУ Moodle. Moodle – это система управления содержимым сайта (Content Management System – CMS), специально разработанная для создания онлайн-курсов преподавателями. Такие e-learning-системы часто называют системами управления обучения (Learning Management Systems – LMS) или виртуальными образовательными средами (Virtual Learning Environments – VLE). Слово «Moodle» – это аббревиатура слов «Modular Object – Oriented Dynamic Learning Environment» (Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда) [6].

Методы и методология

В данном исследовании участие приняли 137 студентов 1 курса лечебного дела медицинского института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, которые обучались по дисциплине «Латинский язык». Использованы методы тестирования, анализа, сравнения.

Результаты

За время обучения студенты сделали всего 5 тестирований по разделу «Анатомо-гистологическая терминология», включающих такие темы, как «Имя существительное», «Имя прилагательное», «Степени сравнения прилагательных», «Именительный падеж множественного числа существительных и прилагательных», «Родительный падеж множественного числа существительных и прилагательных».

Как видно из табл. 1, по разделу «Анатомо-гистологическая терминология» дисциплины «Латинский язык» полностью все тесты прошли 137 студентов по СЭДО Moodle. Некоторые студенты были отчислены в середине семестра, поэтому до конца не прошли. На каждый тест дается определенное количество времени. Так как в первом семестре студенты учились по дистанционной форме, многие находились в районах, где Интернет слабо работает. По просьбе таких студентов выполнение теста было увеличено до двух попыток, и времени отводилось чуть больше. Абсолютную и качественную успеваемость мы видим в табл. 2.

Как видно из табл. 2, на «отлично» выполнили 57,4% студентов. На «хорошо» справились 29,6%. На «удовлетворительно» выполнили 49%, не справились с тестом 1,6%. Не выполнивших тест нет. Абсолютная успеваемость 87%.

На рис. 1 представлены данные тестирования по теме «Имя существительное», где видно, в каких вопросах студенты допустили больше всего ошибок. Эти вопросы касаются определения рода у существительных 3 склонения с различными окончаниями. Таким образом, мы разобрали все данные по темам и выявили вопросы, где студенты допустили максимальное количество ошибок и распределили эти ошибки следующим образом.

Таблица 1

Количество студентов, сдавших тест по латинскому языку в СЭДО Moodle

Группа	*Имя существительное*	*Имя прилагательное*	*Степени сравнения прилагательных*	*Им. п. мн. ч. существительных и прилагательных*	*Им. п. мн. ч. существительных и прилагательных*
ЛД 101	*29*	*29*	*29*	*29*	*29*
ЛД 103	*29*	*29*	*29*	*29*	*29*
ЛД 104	*29*	*29*	*29*	*28*	*28*
ЛД 105	*26*	*26*	*26*	*26*	*26*
ЛД 106	*28*	*28*	*25*	*25*	*25*

Таблица 2

Анализ результатов тестирования по анатомо-гистологической терминологии дисциплины «Латинский язык»

Группа	*Показатели выполнения*				
	Тест выполнен на «отлично»	*Тест выполнен на «хорошо»*	*Тест выполнен на «удовлетв.»*	*Тест выполнен на «неудовлетв.»*	*Тест не выполнен*
ЛД 101	*60%*	*27%*	*12%*	*1%*	*0%*
ЛД 103	*62%*	*25%*	*11%*	*2%*	*0%*
ЛД 104	*56%*	*29%*	*12%*	*3%*	*0%*
ЛД 105	*54%*	*33%*	*12%*	*1%*	*0%*
ЛД 106	*55%*	*34%*	*10%*	*1%*	*0%*

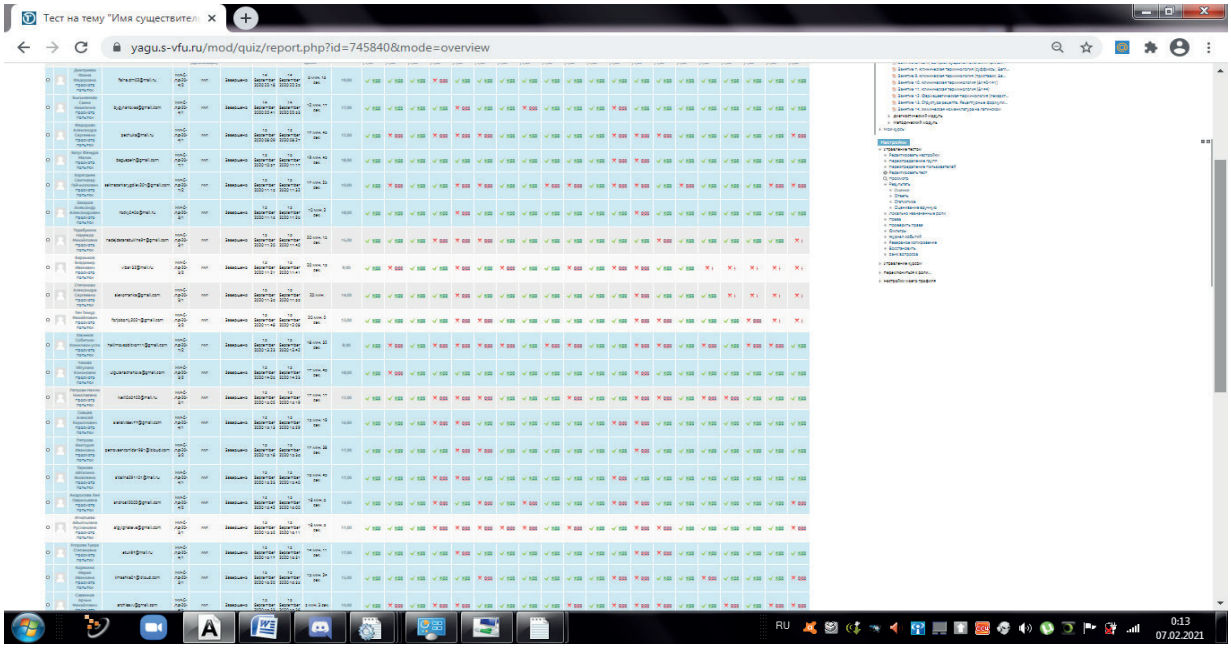


Рис. 1. Данные тестирования по теме «Имя существительное»

Таблица 3

Виды ошибок, допущенные студентами при тестировании по анатомо-гистологической терминологии дисциплины «Латинский язык»

Группа	*Виды ошибок*					
	Определение рода существительных	*Порядок слов в словосочетании*	*Ошибки при согласовании прилагательных с существительными*	*Ошибка падежа и числа у зависимых существительных*	*Выявление практической основы существительных*	*Пропуск слов в словосочетаниях*
ЛД 101	*5*	*3*	*14*	*10*	*4*	*2*
ЛД 103	*4*	*5*	*17*	*9*	*6*	*6*
ЛД 104	*8*	*6*	*18*	*11*	*3*	*4*
ЛД 105	*9*	*6*	*12*	*15*	*3*	*4*
ЛД 106	*3*	*8*	*14*	*10*	*8*	*4*

Как видно из таблицы, студенты ЛД-101 допустили много ошибок при согласовании прилагательных с существительными и меньше всего ошибок при пропуске слов в словосочетаниях. Студенты ЛД-103 совершили много ошибок тоже при согласовании прилагательных с существительными. Меньше всего ошибок при построении многословных терминов, где порядок слов был неправильным. Всегда следует начать с главного существительного и согласованного с ним прилагательного. Словосочетание замыкают прилагательные, характеризующие положение в пространстве, величину и размер. Студенты ЛД-104 допустили много ошибок также при согласовании прилагательных с существительными. Это явление отсутствует в якутском языке, возможно, это повлияло на выбор правильного ответа. Но студенты этой группы меньше всего ошиблись при выявлении практической основы существительных. Студенты ЛД-105 совершили больше всего ошибок при определении падежа и числа у зависимых существительных, но справились при выявлении практической основы у существительных. Студенты ЛД-106 допустили много ошибок, как и все группы при согласовании прилагательных с существительными. Но меньше всего ошибок при определении склонений у существительных.

Таким образом, с помощью СЭДО Moodle мы выявили типичные ошибки при переводе анатомо-гистологических терминов на латинский язык студентами-медиками. Эти ошибки мы разделили на следующие типы:

1. Наиболее часто встречаемые ошибки – при согласовании прилагательных с существительными.
2. Средневстречаемые ошибки – при определении падежа и числа у зависимых существительных, выявление практической основы существительных, порядок слов в словосочетании.
3. Редко встречаемые ошибки: пропуск слов в словосочетаниях.

Эти данные могут послужить основой при составлении тестов, заданий во время практических занятий, экзаменационных билетов, пособий, а также следует учесть при составлении заданий при проверке остаточных знаний по латинскому языку. Следует уделить больше внимания студентам-билингвам при согласовании прилагательных с существительными, так как данное грамматическое явление отсутствует в якутском языке. Рекомендуются упражнения с опорой на русский язык, перед новой темой выявить исходный уровень знаний и сделать текущие упражнения с учетом коррекции пробелов, упражнения для самостоятельной работы выполнить с помощью подстановки пропущенных слов, играющих стержневую роль при построении анатомо-гистологических терминов. После каждой новой темы разработать контрольные вопросы для определения, уточнения и систематизации знаний и умений. Таким образом, студент каждый раз может контролировать себя и успешно овладевать новый материал.

Библиографический список

1. Terminologia Anatomica. *Международная анатомическая терминология*. Москва: Медицина, 2003.
2. Чернявский М.Н. *Латинский язык и основы медицинской терминологии*: учебник. Москва: Медицина, 2002.
3. Чернявский М.Н., Тверковкина Е.П., Окатова Л.П. и др. *Латинский язык и основы медицинской терминологии.* Москва: Высшая школа, 1989.
4. Тананушко К.А. *Латинско-русский словарь*. Москва: ООО «Издательство АСТ», 2002.
5. Дмитриева О.Н., Сивцева А.Р., Федорова А.Я. *Латинский язык для медиков*: учебное пособие. Якутск: ОФСЕТ, 2019.
6. Гаврилова С.А. *Использование системы дистанционного обучения Moodle в образовательном процессе*. Available at: https://infourok.ru/ispolzovanie-sistemi-distancionnogo-obucheniya-moodle-v-obrazovatelnom-processe-733459.html

References

1. Terminologia Anatomica. *Mezhdunarodnaya anatomicheskaya terminologiya*. Moskva: Medicina, 2003.
2. Chernyavskij M.N. *Latinskij yazyk i osnovy medicinskoj terminologii*: uchebnik. Moskva: Medicina, 2002.

3. Chernyavskij M.N., Tverkovkina E.P., Okatova L.P. i dr. *Latinskij yazyk i osnovy medicinskoj terminologii.* Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
4. Tananushko K.A. *Latinsko-russkij slovar'.* Moskva: OOO «Izdatel'stvo AST», 2002.
5. Dmitrieva O.N., Sivceva A.R., Fedorova A.Ya. *Latinskij yazyk dlya medikov*: uchebnoe posobie. Yakutsk: OFSET, 2019.
6. Gavrilova S.A. *Ispol'zovanie sistemy distancionnogo obucheniya Moodle v obrazovatel'nom processe*. Available at: https://infourok.ru/ispolzovanie-sistemi-distancionnogo-obucheniya-moodle-v-obrazovatelnom-processe-733459.html

Статья поступила в редакцию 16.06.21

УДК 37.01

***Emchenko A.V.**, postgraduate (44.06.01 Education and pedagogical sciences, "Theory and methods of vocational education"), Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: alex428428@mail.ru*
***Gorbachev A.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Fine Arts and Design, West Kazakhstan University n.a. M. Utemisova (Uralsk, Kazakhstan), E-mail: gorsansan11@mail.ru*
***Makrushina I.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social and Cultural Service and Tourism, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism (Krasnodar, Russia), E-mail: makrinna@yandex.ru*

SCIENTIFIC APPROACHES TO THE FORMATION OF A MODEL OF PROFESSIONAL AND LABOR SOCIALIZATION OF FUTURE SPECIALISTS. The article examines a problem of professional and labor socialization and analyzes scientific approaches in order to create an effective model of professional and labor socialization of future specialists. In particular, three scientific approaches are considered: systemic, activity-based and integrative-environmental. The researchers believe that the selected scientific approaches and their combination will fully allow to approach the formation of a model of professional and labor socialization. Consequently, it will help get closer to solving the voiced problem of the process of professional and labor socialization. In addition, the article describes the analysis of each scientific approach, selection all the positive and negative aspects of its application. The experience of other scientists who have research in this direction or use the scientific approaches is analyzed. The paper shows that based on this study, it is possible to proceed to the direct creation of a model of professional and labor socialization.
Key words: **professional socialization, professional and labor socialization, socialization model, methodological approaches.**

***А.В. Емченко**, аспирант, ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», г. Краснодар, E-mail: alex428428@mail.ru*
***А.А. Горбачев**, д-р пед. наук, проф., Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова, г. Уральск, E-mail: gorsansan11@mail.ru*
***И.В. Макрушина,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный институт физической культуры, спорта и туризма», г. Краснодар, E-mail: makrinna@yandex.ru*

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье исследуется проблема профессиональной и трудовой социализации, и анализируются научные подходы к созданию эффективной модели профессиональной и трудовой социализации будущих специалистов. В частности, рассматриваются три научных подхода: системный, деятельностный и интегративно-средовой. На наш взгляд, выбранные научные подходы и их сочетание в полной мере позволят подойти к формированию модели профессиональной и трудовой социализации. Следовательно, это поможет нам приблизиться к решению озвученной проблемы процесса профессиональной и трудовой социализации. Кроме того, в статье описан анализ каждого научного подхода, выделены все положительные и отрицательные стороны его применения. Анализируется опыт других ученых, которые проводят исследования в этом направлении или используют нужные нам научные подходы. Мы полагаем, что на основе данного исследования можно перейти к непосредственному созданию модели профессиональной и трудовой социализации.
Ключевые слова: **профессиональная социализация, профессионально-трудовая социализация, модель социализации, методологические подходы.**

Решение проблемы профессионально-трудовой социализации будущих специалистов предусматривает создание модели профессионально-трудовой социализации, которая будет отражать ключевые аспекты и взаимосвязи данного процесса. Для возможности её построения стоит определиться с конкретными методологическими подходами, на основании которых и будет строиться наша модель в будущем.

Основываясь на нашем определении профессионально-трудовой социализации как вида профессиональной социализации, обеспечивающей её качественное продвижение в соответствии с целевыми ориентирами трудовой деятельности, и достижении автономности выполнения профессиональных задач, считаем необходимым остановиться на таких подходах исследования, как системный, деятельностный и интегративно-средовой. Данное количество подходов, а также их комплексная реализация, на наш взгляд, является оптимальным и позволяет раскрыть сущность изучаемого феномена, в полной мере представить взаимосвязь с методами осуществления профессионально-трудовой социализации.

Озвученные нами подходы выбраны неслучайно, каждый из них призван обеспечить полноценное раскрытие определенного аспекта профессионально-трудовой социализации будущих специалистов. Так, системный подход как общенаучная стратегия обеспечивает принципиальную позицию исследования, предусматривающую изучение внутреннего строения явления, указание его связей и факторов, ответственных за сохранение целостности, развитие и достижение эмерджентного свойства. Однако помимо структуры, характеризующей компонентный состав и связи профессионально-трудовой социализации будущих специалистов, для представления целенаправленных действий ее субъектов целесообразно использование деятельностного подхода. Он способен обеспечить изучение основы функционирования самого процесса со стороны студентов, преподавателей и самой среды, в которую они будут вовлечены. Именно распределение действий, ролей и шаблонов поведения может запустить процесс контролируемой профессионально-трудовой социализации будущих специалистов. Без самого понимания требуемой деятельности невозможно выделить характерные данному процессу механизмы и условия их осуществления. Однако, поскольку профессионально-трудовая социализация неразрывно связана с вовлечением человека в новую среду в трудовую деятельность и в трудовой коллектив (что является специфической средой для будущих специалистов), для изучения данного процесса следует применить интегративно-средовой подход, который обеспечит выявление способов воссоздания ключевых особенностей профессионально-трудовой среды в условиях обучения и включения студентов в реальную среду их будущей профессиональной деятельности.

Раскроем результаты реализации каждого из указанных подходов.

В современной научной литературе под системным подходом понимается «способ мышления исследователя, направленный на изучение объекта как системы взаимосвязанных элементов» [1, с. 57]. Раскрывая его методологический потенциал, И.Г. Гузенко отмечает, что «системный подход дает возможность осуществлять выбор необходимых компонентов научного знания, которые характеризуют целостность, связь, цель, структуру и организацию, функционирование и управление учебно-образовательным процессом» [2, с. 94]. Все это, по мнению И.Д. Демаковой, позволяет воспринимать «происходящее с точки зрения более широкой системы, высших ценностей в долгосрочной перспективе» [3, с. 34]. Такое понимание сущности и значения системного подхода для изучения проблемы профессионально-трудовой социализации будущих специалистов позволит нам исследовать систему взаимосвязанных, взаимодополняющих элементов деятельности всех участников процесса, обеспечивающих усвоение и совершенствование студентами шаблонов и ролей поведения в профессионально-трудовом социуме.

Данный подход как метод научного познания развивался благодаря таким ученным, как И.И. Блауберг, А.А. Богданов, П. Друкер, Е.Ф. Земель, Л.Л. Куэвас Гринян, А.Н. Малюта, В.Н. Садовский, Г. Саймон, Чандлер, Э.Г. Юдин и др. В педагогике использование системного подхода широко распространено, к числу исследователей можно отнести множество отечественных ученых, среди

которых, к примеру, П.Н. Гапонюк, И.Г. Гузенко, Е.В. Гнатышева, И.Д. Демакова, Т.И. Дмитриенко, В.С. Леднев и др.

Отметим, что профессионально-трудовая социализация как общенаучный феномен обладает системным характером, а ее активными участниками выступают:

– будущий специалист сферы культуры как непосредственный объект процесса профессионально-трудовой социализации;

– коллектив преподавателей, влияющий и управляющий процессом профессионально-трудовой социализации;

– работодатель, трудовая организация и трудовой коллектив как цель и ориентир, задающий необходимый уровень профессионально-трудовой социализации и компетенции, непосредственно демонстрирующий, воплощающий и воссоздающий в себе трудовую этику, перспективу карьеры и другие конкретизированные показатели, мотивирующие и раскрывающие ожидания от профессии.

Образовательный процесс как пространство определяющее, интегрирующее, моделирующее сочетание всех компонентов системы с целью обеспечения условий успешности процесса профессионально-трудовой социализации, выступает связующим звеном между сферами профессиональной подготовки и профессиональной деятельности, обеспечивая их оперативное изменение и совершенствование в интересах личности, трудовой организации и отрасли в целом.

Системный подход позволяет исследовать связи как между участниками процесса профессионально-трудовой социализации будущих специалистов, так и между конкретной деятельностью и результатами деятельности.

Сформулируем ключевые характеристики исследуемого нами феномена, выявленные при реализации системного подхода:

– управляемая профессионально-трудовая социализация будущих специалистов носит системный характер, специальным образом моделируется в рамках образовательного процесса и является его подсистемой, требующей учета специфики образовательной среды и содержания профессиональной подготовки;

– профессионально-трудовая социализация будущих специалистов реализуется через активность субъектов, а ее наполнение определяется требованиями профессиональной среды, что предусматривает выход за пределы образовательной системы, обеспечивающий непосредственное включение студентов в профессионально-трудовые отношения;

– в структурном плане исследуемый нами феномен включает две взаимодополняющие подсистемы: внутривузовскую и внешнесредовую, первая из которых обусловлена содержанием образовательного процесса, а вторая – сферой профессиональной деятельности;

– элементом профессионально-трудовой социализации будущих специалистов выступает текущая задача, решаемая в рамках данного процесса и обеспечивающая продвижение к цели;

– в структуре исследуемого явления выделяются два набора компонентов, имеющих специфическую функциональную нагрузку: к внутри вузовским компонентам относятся мотивационно-целевой, содержательно-методический, проектно-практический, мониторинговый, а к внешнесредовым – ресурсный, организационный, профессионально-деятельностный, предметно-результативный;

– системообразующими факторами профессионально-трудовой социализации будущих специалистов являются общая цель, заключающаяся в достижении эмерджентного свойства, а также управление и самоуправление данным процессом;

– целостность профессионально-трудовой социализации будущих специалистов как системы обеспечивается межпредметными связями, связями взаимодействия и взаимной ответственности, связями с внешней средой, информационными и управленческими связями и др.

Раскрывая общие конструктивные характеристики профессионально-трудовой социализации будущих специалистов, отметим, что системный подход не позволяет представить содержание деятельности и взаимодействия, составляющее основу процесса социализации личности и его реализации как в условиях образовательного процесса вуза, так и в рамках внешневузовской среды профессиональной деятельности. Поэтому для восполнения данного пробела считаем необходимым дополнить системный подход деятельностным.

Деятельностный подход в самом общем понимании представляет собой «процесс деятельности человека, направленный на становление его сознания и личности в целом» [1; 4 – 7, и др.]. Как методологический инструмент, деятельностный подход представляет собой «методологическое направление исследования, предполагающее описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности» [8, с. 70]. Определение самой деятельности в соответствии с целью нашего исследования довольно точно дает В.П. Андрющенко: «Деятельность – высшая форма активности, присущая только человеку, основным видом которого является труд» [9]. Значение деятельностного подхода для решения исследуемой нами проблемы мы видим в представлении возможностей распределения деятельности между всеми участниками процесса социализации, направленной на вовлечение будущих специалистов в профессионально-трудовую среду.

Данный подход как метод научного познания получил большое развитие благодаря отечественным ученым. Вклад в изучение внесли такие исследователи, как Л.С. Выготский, М.А. Григорьева, Р.В. Кельбас, Г.Н. Коновалова, А.Н. Леонтьев, Е.А. Пономарева, С.И. Рабазанов, С.Л. Рубинштейн, В.А. Тарасова и др.

На наш взгляд, деятельность будущих специалистов необходимо рассматривать в нескольких направлениях. Как целенаправленный и осознанный процесс, обеспечивающий приобретение необходимых профессионально-трудовых компетенций и навыков, так же, как неосознанное воспроизведение и повторение опыта, относящегося к профессионально-трудовой сфере и его представителям. И, наконец, последующая рефлексия и осознание своей деятельности, ее осмысление и формирование конкретных трудовых и карьерных ожиданий и целей. Данный подход, несомненно, дает нам главное наполнение системы профессионально-трудовой социализации, раскрывая необходимые направления деятельности участников процесса и наполняя его смысловым и целевым ориентиром. Результатом совместной деятельности субъектов профессионально-трудовой социализации с точки зрения деятельностного подхода является система навыков, обеспечивающая вовлечение в конкретную профессионально-трудовую среду и сопоставление себя с будущей профессией.

Применение деятельностного подхода к изучению предмета нашего исследования привело нас к следующим заключениям:

– профессионально-трудовая социализация будущих специалистов представляет собой взаимодействие трех основных субъектов при ведущей роли студента, его активности и самореализации;

– как особый вид взаимодействия, профессионально-трудовая социализация обладает свойствами системности, профессиональной направленности, продуктивности, вариативности, моделируемости, управляемости;

– исследуемый нами феномен с точки зрения деятельностного подхода предусматривает последовательную смену состояний интериоризации и экстериоризации профессионального опыта в разных контекстах, создаваемых внутривузовской и внешнесредовой подсистемами и характеризующими результативность процесса профессионально-трудовой социализации будущих специалистов;

– процессная составляющая взаимодействия субъектов профессионально-трудовой социализации предусматривает последовательность трех этапов: адаптации, идентификации и интеграции, которые являются инвариантными для каждой из выделенных нами подсистем.

Таким образом, системный подход позволил нам сформировать структуру взаимосвязанных элементов процесса профессионально-трудовой социализации будущих специалистов в образовательной среде. Деятельностный подход наполнил данную систему требованиями к деятельности объектов и субъектов процесса для осуществления успешной социализации. Однако, как и предполагалось ранее, данная модель недостаточно полно отражает главные стороны процесса профессионально-трудовой социализации будущих специалистов, так как оба подхода в качестве элементов включают в себя сторонние субъекты, не принадлежащие непосредственно сфере образовательной деятельности, но оказывающие значительное влияние на изучаемый процесс. Третий подход призван описать необходимые признаки внешней среды для возможности эффективной ее интеграции в систему образования.

Интегративно-средовой подход в рамках решения проблемы профессионально-трудовой социализации будущих специалистов выступает практико-ориентированной тактикой, поскольку позволяет осуществлять, моделировать и контролировать процесс управляемой и персонифицированной социализации в процессе обучения. Выбранный нами подход призван обеспечить условия для успешной профессионально-трудовой социализации с моделированием и воссозданием специфической среды в процессе образования, изначально не обладающим данными уникальными свойствами. Таким образом, интегративно-средовой подход в нашем исследовании мы будем трактовать как его принципиальную ориентацию, позволяющую изучить способы и условия интеграции явления в среду с заданными свойствами, присвоения им данных свойств.

Специфику применения средового подхода в России рассматривали такие ученые, как А.И. Артюхина, В.Я. Барышников, Е.П. Белозерцев, Некрасов, Ю.С. Мануйлов, О.Ю. Мацукевич, Е.Г. Митина, О.Б. Рубцова, Н.Б. Стрекалова, Н.В. Ходякова и др. Вклад в развитие интеграционного подхода внесли такие ученые, как Е.А. Гончарова, С.В. Дракон, Г.П. Луканова, Л.Д. Медведева, М.Р. Сигалов, А.В. Субботин, З.М. Шумкина и др.

Важность данного подхода объясняется также существенной методологической ограниченностью применения только системного и деятельностного подходов без данного интегрирующего звена. В качестве доказательства можем предположить, что процесс профессионально-трудовой социализации будущих специалистов осуществляется благодаря описанным ранее двум подходам. В таком случае мы получаем студентов с системным мышлением (знаниями) о профессионально-трудовой деятельности, способных ее имитировать или частично воспроизводить. Однако в таком случае упускается важнейший критерий социализации – усвоение ролей и отождествление себя с будущей профессией и карьерой, формирование трудовых ожиданий, что невозможно без погружения в уникальную профессионально-трудовую среду. Для уточнения повторим, что мы основываемся на следующих выводах: знания о культуре не являются гарантией усвоения и отождествления себя с данной культурой.

Составное понятие интегративно-средового подхода требует уточнения: нам необходимо не только проанализировать и выделить ключевые аспекты

образовательной (внутренней) и профессионально-трудовой (внешней) среды, что относится исключительно к средовому подходу, но и описать механизмы, условия, методы и технологию интеграции одной среды в другую (в данном случае – воссоздание профессионально-трудовой среды в рамках образовательного процесса). С этой целью рассмотрим подход в несколько этапов.

Для начала определимся с понятием «среда». Н.И. Демидова дает следующую трактовку: «Среда – это то, что вокруг нас, а также то, что между, посреди, совокупность объектов и субъектов, которые объединены в единое целостное поле» [10, с. 133]. Еще Ж.-Ж. Руссо рассматривал среду как условие оптимального развития личности. Однако активное развитие средового подхода и выделение его как самостоятельного направления в научном мире происходило лишь в 60 – 70-е годы прошлого века. Стоит отметить, что еще в 20-х годах в отечественной педагогике начало развиваться направление «педагогика среды» с практическим применением в программе демократической трудовой школы. А.Г. Тимофеева под средовым подходом в педагогике понимает «проецирование механизмов функционирования сложных неравновесных систем в образовательную среду» [11, с. 295]. Более широкое определение дает И.А. Куртова, говоря в своей работе, что «под средовым подходом понимается организация специальной среды для учащихся, а также система действий со средой, обеспечивающая ее превращение в средство диагностики, проектирования и продуцирования образовательного результата» [12, с. 6].

Можем сделать вывод, что в рамках изучаемой проблемы исследования под средой мы понимаем обязательные условия функционирования социальных отношений, в рамках которых происходит усвоение процесса профессионально-трудовой социализации.

Как мы можем наблюдать, при формировании новой социальной среды, состоящей из участников профессионально-трудовой сферы, в зависимости от объема выборки коллектива (сектор, отдел, компания, отрасль) рассматриваемая среда обрастает уникальными, характерными только для нее компонентами, которые имеют общие черты профессионально-трудовой среды в целом.

Проблема применения исключительно средового подхода в рамках изучаемой темы исследования – все описанные компоненты профессионально-трудовой среды возникают исключительно в трудовом коллективе и профессиональном сообществе в целом. Они не могут возникнуть в чуждой среде (в том числе образовательной), без целенаправленного вмешательства и контроля процесса профессионально-трудовой социализации. Отметим также, что все перечисленные компоненты профессионально-трудовой среды не могут рассматриваться исключительно по отдельности, в данной среде более важным является взаимосвязь, дополнение и осуществление всех компонентов, направленных на достижение единых целей (чаще всего – это цели организации). В связи с этим необходим основательный подход к процессу моделирования всех компонентов в образовательном процессе и не просто подражанию трудовому коллективу, а формирование наиболее полной, эргономичной трудовой среды, принадлежащей среде обучения. Именно этим обусловлено дополнение средового подхода интегративно-средовым для исследования проблемы профессионально-трудовой социализации.

Интегративный подход получил свое развития благодаря таким ученым, как С.М. Гапеенкова, Г.Д. Глейзер, В.А. Караковский, Н.П. Коваленко, В.В. Краевской, В.С. Леднев, Н.В. Литвинова, Е.А. Маркова, Н.Ф. Талызина, Г.Ф. Федорец и др.

Очень точное определение интегративного подхода с позиции изучения проблемы профессионально-трудовой социализации дает Э.Ф. Шарипова, охарактеризовывая его как «процесс реализации принципа восстановления естественной целостности процесса познания на основе установления связей и отношений между отдельными и часто искусственно разделенными компонентами педагогического процесса» [13, с. 188]. Данное определение полностью соответствует нашей потребности в дополнении средового подхода и решает озвученную ранее проблему.

Важным вопросом при использовании выбранного подхода является определение способов, с помощью которых компоненты профессионально-трудовой среды возможно воссоздать в процессе обучения.

Реализация интегративно-средового подхода привела нас к следующим заключениям:

– профессионально-трудовая социализация будущих специалистов требует создания в процессе подготовки особой профессионально ориентированной среды, включающей следующие компоненты: предметный (материальное оснащение пространства), информационно-содержательный (циркулирующая информация, определяющая способы включения студента в профессиональные отношения) и деятельностный (соответствующая образовательному процессу деятельность);

– ключевыми компонентами, составляющими данную специфическую среду при взаимодействии с будущими специалистами, являются: трудовой коллектив, объединенный корпоративной культурой организации; цели организации, транслируемые на ее сотрудников; осуществление непосредственных трудовых функций и решение задач, возникающих в ходе достижения целей организацией; формальные и неформальные правила деловой этики и взаимодействия сотрудников на различных уровнях организации (в секторе, в отделе, в направлении, в департаменте, в компании в целом и т.д.); формальное и неформальное распределение ролей (руководитель, лидер, подчиненный) внутри трудового коллектива; формальное и неформальное приобщение (возможно, членство) к культуре профессионально-трудового социума (форум разработчиков, клуб рыболовов, регулярные встречи вокалистов); специфичный сленг, используемый и понятный исключительно внутри конкретного отдела, компании, сферы деятельности; овладение и использование уникальных профессионально-трудовых инструментов (специализированное программное обеспечение, технический инструмент, музыкальный инструмент, медицинский аппарат);

– к инструментам интеграции относятся: привлечение специалистов и трудовых коллективов к непосредственному участию в процессе обучения будущих специалистов; организация дополнительных встреч, митапов, конференций, квестов с представителями профессионально-трудовой сферы и потенциальных работодателей; транслирование части реальных трудовых задач (индивидуальных и групповых) будущим специалистам; непрерывная актуализация знаний о передовых исследованиях, применяемых инструментах и существующих должностях в профессиональной отрасли; выявление взаимосвязей между обучаемыми компетенциями и требуемыми трудовыми навыками в процессе обучения будущих специалистов; создание дополнительной системы мотивации (отличной от оценочной системы образования) будущих специалистов, направленной на развитие профессионально-трудовых навыков; разработка коллективных задач в рамках процесса обучения; поддержание благоприятной среды в процессе обучения для усвоения профессионально-трудовой социализации; общая поддержка, консультирование и передача профессионально-трудового опыта со стороны педагогического коллектива в целом.

В заключение отметим, что выполнение большинства условий для интеграции компонентов профессионально-трудовой среды и осуществления процесса социализации неразрывно связано с тесным взаимодействием и актуализацией процесса образования с профессионально-трудовой средой и ее представителями. Но также важным фактором является и функционирование педагогического коллектива, направленное на целостную интеграцию среды, воссоздание требуемых условий и педагогическое сопровождение. Контролируемое осуществление процесса социализации позволяет повысить гибкость, динамичность и вариативность образовательного процесса.

Библиографический список

1. Новикова Л.И. Вопросы воспитания: системный подход. *Библиотечка для учреждений дополнительного образования детей*. 2014; № 1: 57 – 75.
2. Гузенко И.Г. Системный подход к информатизации и компьютеризации гуманитарных дисциплин (на базе курса «педагогика»). *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: проблемы высшего образования. 2010; № 2: 94 – 105.
3. Демакова И.Д. От системного подхода в воспитании к системному взгляду на этот феномен (из опыта повышения квалификации педагогов-воспитателей). *Вопросы воспитания*. 2014; № 4: 31 – 34.
4. Горбачева Д.А. Развитие творческого потенциала студентов вузов культуры и искусств – будущих специалистов социально-культурной деятельности (аксиологический подход). Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. – Москва: МГУКИ, 2009.
5. Горбачева Д.А. *Деятельностный подход к развитию творческого потенциала студентов вузов культуры и искусств как социокультурный феномен*: монография. Москва: МГУКИ, 2006.
6. Дахина Е.Р. *Педагогические условия формирования готовности выпускников вузов к трудоустройству*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Воронеж, 2017.
7. Караванова Л.Ж. Психолого-педагогические условия профессионально-трудовой социализации студентов ВУЗа. *Вестник Тверского государственного университета*. Серия: педагогика и психология. 2016; № 2: 101 – 111.
8. Сагатовский В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода. *Деятельность: теории, методология, проблемы*. Москва: Политиздат, 1990.
9. Андрющенк В.П. Деятельностный подход к проблеме подготовки учителей музыки. *Наука и мир*. 2016; Т. 3, № 3 (31): 72 – 76.
10. Демидова Н.И. Средовой подход в педагогике – историографический обзор. *Вестник могилевского государственного университета продовольствия*. 2018; № 2 (25): 133 – 138.
11. Тимофеева А.Г. Проблема школьной тревожности с позиций средового подхода. *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия акмеология образования, психология развития. 2018; № 3: 293 – 298.
12. Куртова И.А. Средовой подход к организации процесса обучения немецкому языку. *Научно-методическая работа в образовательной организации*. 2018; № 2 (2): 5 – 7.
13. Шарипова Э.Ф. Интегративный подход в современном технологическом образовании. *Современный учитель дисциплин естественнонаучного цикла*. 2019: 188 – 190.

References

1. Novikova L.I. Voprosy vospitaniya: sistemnyj podhod. *Bibliotechka dlya uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. 2014; № 1: 57 – 75.
2. Guzenko I.G. Sistemnyj podhod k informatizacii i komp'yuterizacii gumanitarnyh disciplin (na baze kursa «pedagogika»). *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: problemy vysshego obrazovaniya. 2010; № 2: 94 – 105.
3. Demakova I.D. Ot sistemnogo podhoda v vospitanii k sistemnomu vzglyadu na `etot fenomen (iz opyta povysheniya kvalifikacii pedagogov-vospitatelej). *Voprosy vospitaniya*. 2014; № 4: 31 – 34.
4. Gorbacheva D.A. -Razvitie tvorcheskogo potenciala studentov vuzov kul'tury i iskusstv buduschih specialistov social'no-kul'turnoj deyatel'nosti (aksiologicheskij podhod). Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. – Moskva: MGUKI, 2009.
5. Gorbacheva D.A. D*eyatel'nostnyj podhod k razvitiyu tvorcheskogo potenciala studentov vuzov kul'tury i iskusstv kak sociokul'turnyj fenomen*: monografiya. Moskva: MGUKI, 2006.
6. Dahina E.R. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti vypusknikov vuzov k trudoustrojstvu*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Voronezh, 2017.
7. Karavanova L.Zh. Psihologo-pedagogicheskie usloviya professional'no-trudovoj socializacii studentov VUZa. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: pedagogika i psihologiya. 2016; № 2: 101 – 111.
8. Sagatovskij V.N. Kategorial'nyj kontekst deyatel'nostnogo podhoda. *Deyatel'nost': teorii, metodologiya, problemy*. Moskva: Politizdat, 1990.
9. Andryuschenk V.P. Deyatel'nostnyj podhod k probleme podgotovki uchitelej muzyki. *Nauka i mir*. 2016; T. 3, № 3 (31): 72 – 76.
10. Demidova N.I. Sredovoj podhod v pedagogike – istoriograficheskij obzor. *Vestnik mogilevskogo gosudarstvennogo universiteta prodovol'stviya*. 2018; № 2 (25): 133 – 138.
11. Timofeeva A.G. Problema shkol'noj trevozhnosti s pozicij sredovogo podhoda. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Novaya seriya. Seriya akmeologiya obrazovaniya, psihologiya razvitiya. 2018; № 3: 293 – 298.
12. Kurtova I.A. Sredovoj podhod k organizacii processa obucheniya nemeckomu yazyku. *Nauchno-metodicheskaya rabota v obrazovatel'noj organizacii*. 2018; № 2 (2): 5 – 7.
13. Sharipova `E.F. Integrativnyj podhod v sovremennom tehnologicheskom obrazovanii. *Sovremennyj uchitel' disciplin estestvennonauchnogo cikla*. 2019: 188 – 190.

Статья поступила в редакцию 15.06.21

УДК 378.147

Znamenskaya T.A., *Cand. of Sciences (Philology), Professor, Russian State Vocational Professional University (Ekaterinburg, Russia),*
E-mail: znamenskaya47@mail.ru

CROSS-CULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN FOREIN LANGUAGE TEACHING: CHALLENGES AND SOLUTIONS. The issue of cross-cultural competence in many professional spheres acquires particular importance as an inevitable factor of modern life. Awareness of specific national cultural codes and traditions provides more space for all sorts of interaction – innovative professional, scientific, educational, business, etc. Thus, the objective of the publication involves analysis of theoretical and methodological principles of cross-cultural competence formation in foreign-language teaching and description of the diagnostic and instructive potential of testing to enhance the quality of teaching of this competence. The basic methodology of research is founded on the cognitive, comparative and cultural approaches to the problem in question. The process of analysis proper combines classifying and analytical-synthetic methods. The novelty of the research is determined by stating the role of testing as an effective tool of cross-cultural competence formation, since publications in the related area practically overlook the instructional value of testing. Practical application of the research may be done by introducing the given recommendations on the improvement of language teaching and testing procedures in the practices of various sites of international testing and serve as guidelines in designing special courses for university students of different fields of study planning to take an international language exam.

Key words: **cross-cultural competence, international testing, foreign language education, monitoring, cross-cultural competence descriptors.**

Т.А. Знаменская, *канд. филол. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург,*
E-mail: znamenskaya47@mail.ru

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

В условиях межкультурного взаимодействия, которое является неизбежным фактором современной жизни, для многих профессий становится особенно важным вопрос межкультурной компетенции. Понимание национальных культурных особенностей создает необходимое пространство для инновационного профессионального, научного, образовательного и делового взаимодействия. Поэтому цель данной публикации состоит в проведении анализа теоретико-методологических основ формирования межкультурной компетенции при обучении иностранному языку и роли тестирования как диагностирующего и обучающего инструмента ее развития. Методология исследования включает когнитивный, сопоставительный и культурологический подходы к обсуждаемой проблеме. В процессе анализа применялись методы сравнения и классификации, метод теоретического анализа и синтеза. Новизна исследования заключается в обосновании тезиса об эффективности применения иноязычного тестирования как способа формирования межкультурной компетенции, не нашедшего до сих пор полноценного отражения в исследованиях по этой теме. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования предложенных рекомендаций по усовершенствованию технологии тестирования как способа повышения качества обучения иностранному языку в вузах для студентов различных специальностей и направлений подготовки, а также в практике работы центров международного тестирования.

Ключевые слова: **межкультурная компетенция, международное тестирование, мониторинг, иноязычное образование, межкультурная коммуникация, дескрипторы межкультурной компетенции.**

Современная парадигма профессиональной деятельности включает участие в глобальных процессах обмена знаниями и практиками, инновациями и технологиями, какой бы сферы деятельности это не касалось.

Потребность быть в курсе новых идей, тенденций и лучших достижений в своей профессиональной сфере, желание понять уровень своих достижений, поделиться достигнутыми успехами, получить оценку своего опыта на уровне мировых стандартов определяет мотивацию для участия в процессах международных контактов.

Полноценное и эффективное профессиональное общение требует определенного уровня владения иностранным языком. Сегодня широко распространена практика определения уровня владения иностранным языком, опирающаяся на формализованную процедуру сдачи международного языкового экзамена. Подтверждение сдачи такого экзамена является необходимым условием обучения и стажировки за рубежом, устройства на работу в ряде организаций и предприятий, участия в программах международного сотрудничества и т.д.

При этом одной из самых сложных проблем даже после сдачи экзамена остается адекватное и грамотное участие в процессе межкультурной коммуникации, которое не ограничивается запасом лексики, знанием грамматических и фонетических правил.

Не вызывает сомнений, что на сегодняшний день одной из главных задач в обучении иностранным языкам является формирование межкультурной компетенции. Данная компетенция предполагает развитие навыков успешно осуществлять взаимодействие с представителями иноязычной культуры.

Вопросам содержания понятия культурной компетенции, способам ее формирования и оценки, в том числе в рамках обучения иностранным языкам, уделяют внимание многие исследователи, как в России, так и за рубежом [1 – 4].

Однако в определении самого понятия существует ряд проблем: неоднозначное осмысление сущности межкультурной компетенции; слишком расширенное или, напротив, «зауженное» ее толкование; отсутствие исчерпывающего и общепринятого описания типологии и структуры ее компонентов и др. Так, например, в работе Г.В. Елизаровой данная компетенция определяется как способность, которая позволяет человеку выйти за пределы собственной культуры и приобрести качество медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности [5, с. 22]. В исследовании В.П. Фурмановой межкультурная компе-

тенция описана как «совокупность фоновых знаний и способность их адекватного применения в условиях определенного контекста на основе сравнения двух и более культур» [6, с. 45]. В своей работе "Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам" автор подчеркивает важное значение установления взаимопонимания между народами, что ведет к укреплению общечеловеческих ценностей.

Зарубежные исследователи, занимающиеся данным вопросом, также демонстрируют различные подходы к определению этого понятия. Так, М. Байрэм в своих публикациях трактует понятие «межкультурная компетенция» следующим образом: это способность к проникновению в суть проблемной ситуации, к приобретению знаний о ценностях и морали другой культуры, а также формированию определенного потенциала для поведения в соответствии с принятыми в стране изучаемого иностранного языка ценностями и моралью. При этом М. Байрэм считает, что полностью овладеть данной компетенцией не представляется возможным, так как не носитель культуры воспринимает лишь формальное совпадение понятий, при этом не может до конца понять содержание того или иного понятия в силу различных реалий и опыта [7].

Немецкий ученый А. Томас акцентирует внимание на аспекты толерантности и адаптации участников межкультурной коммуникации с целью изменения мира и дает следующее определение межкультурной компетенции: «Выражение способности понимать, уважать, ценить и продуктивно использовать условия и факторы восприятия, суждения, осознания и действия в отношении себя и других людей в условиях взаимной адаптации, границы которой могут варьироваться от проявлений толерантности к несовместимым понятиям до развития форм общения и сотрудничества, основанных на совместных действиях, и до создания жизнеспособной модели ориентации в мире, восприятия и строения мира» [8, с. 57].

Авторы книги «Основы межкультурной коммуникации» [9] отмечают, что межкультурной компетенцией возможно овладеть в процессе межкультурного взаимодействия. При этом необходимо обладать как специфическими знаниями о конкретной культуре, так и знаниями об общекультурных универсалиях, объединяющих людей разных культур.

Подводя итог некоторым приведенным подходам к содержанию понятия межкультурной компетенции, можно обобщить ее понятийные характеристики для изучающих иностранный язык и культуру следующим образом. Межкультурная компетенция – это способность обучающегося ориентироваться в конкретном социальном и культурном контексте и достигать успешной коммуникации с носителем другого языка и культуры.

Многие исследования содержат перечисление большого количества детальных характеристик, связанных с понятием межкультурной компетенции, которые не всегда обладают необходимой системностью. Одним из убедительных подходов представляется категоризация всего разнообразия аспектов и компонентов межкультурной компетенции в рамках трех измерений:

- ***аффективные*** (включающие индивидуальную способность к эмпатии и толерантность);
- ***когнитивные*** (культурно-специфические знания, которые способствуют взаимопониманию);
- ***процессуальные*** (коммуникативные стратегии – начало и завершение беседы, речевое поведение, свойственные другой культуре, включая темп речи, громкость, речевые клише и т.д.) [10].

К проблемам и механизмам формирования межкультурной компетенции неоднократно обращались как российские, так и зарубежные авторы: В.П. Фурманова [6], Т.Г. Грушевицкая [9], Е.Е. Давыдкина [11], А.С. Кондина [12], М.Г. Корочкина [13], А.П. Садохин [10], О.В. Фрик [14], M. Byram [7], J. Corbett [15], Beili Liu [16], D. Coste, M. Cavalli [17] и др.

Учитывая когнитивный, философский и психологический подходы, многие авторы рассматривают возможности развития межкультурной коммуникации в рамках учебного процесса при обучении иностранному языку. Главная цель любого коммуникативного процесса – желание быть понятым своим партнером, что предполагает необходимость максимально полно и точно донести свою информацию, знания и опыт до собеседника. В рамках этого подхода рассматриваются методы *ролевой игры, симуляции*, так называемого *стихийного погружения* в предлагаемую инокультурную ситуацию и т.п. Достаточно инновационные модели формирования этой компетенции включают, например, *технологию культурного ассимилятора* и *тренинговых технологий*, предлагающих взаимодействие участников разных культур в предложенной ситуации с несколькими видами казуальной интерпретации их поведения. Все это предполагает развитие способности к принятию правильного решения в условиях неоднозначной ситуации межкультурной коммуникации. Описываемая в ряде работ технология *перевернутого класса* подразумевает смещение фокуса с преподавателя на студента с целью развития навыков селфменеджмента и адаптации к самостоятельному поиску решений, в том числе с использованием мобильных и интернет-технологий [12; 14].

Оригинальный подход к развитию межкультурной компетенции на занятиях английского языка в колледже предлагается в работе Beili Liu [16]. В основе его лежит когнитивная модель ORID (**O**bjective dimension, **R**eflective dimension, **I**nterpretive dimension, Decision dimension) Модель ORID была разработана канадским Институтом культуры как когнитивная методическая матрица для организации дискуссий в обучении культурной коммуникации. Основой метода являются 4 аспекта мыслительного процесса: восприятие – реакция – суждение – решение, в соответствии с которыми медиатор строит стратегию дискуссии-коммуникации.

Обучение английскому языку на основе этой модели подразумевает проведение межкультурной дискуссии между представителями разных культур в рамках многофазовой ступенчатой обучающей стратегии: 1. Объективное представление некоего культурного факта/события. Сбор фоновой культурной информации и осмысление ее. 2. Эмоциональная реакция участников дискуссии на представленный культурный факт. 3. Интерпретация события и обсуждение культурных коннотаций участниками дискуссии. 4. В результате осмысления и взаимообмена мнениями участники дискуссии делают выводы и принимают решения. Таким образом происходит формирование межкультурной компетенции на занятиях по практике иноязычной речи.

Экспериментальный проект в современном мультикультурном контексте Европы предлагают итальянские авторы D. Coste, M. Cavalli [17]. Объединяя группы представителей различных культур и наций, они разработали иерархическую модель мультикультурного взаимодействия с участием медиатора. Сценарий взаимодействия включает формирование принципиально новой сложной компетенции, которую они назвали плюрокультурной (pluri-cultural). Она означает способность личности идентифицировать себя с разными культурами. Процесс формирования выстраивается медиатором как логический переход от отдельных, более простых видов компетенций к более сложным: от интракультурной (intra-cultural) к межкультурной (inter-cultural), инокультурной (alter-cultural) и, наконец, плюрокультурной (pluri-cultural).

В некоторых работах, посвященных развитию межкультурной коммуникации, пропагандируется роль интегративного метода при обучении студентов вузов, который означает координацию учебной деятельности в рамках различных дисциплин, таких как иностранный язык, культурология, психология и т.д. [14].

Однако при всей привлекательности такого подхода его реализация представляется несколько абстрактной и весьма затруднительной для практического воплощения.

Все перечисленные виды обучающей деятельности очень важны для формирования различных аспектов межкультурной компетенции, и все же они имеют ряд недостатков. Как отмечает один из приведенных выше авторов, к недостаткам большинства методов развития межкультурной компетенции в процессе обучения относятся их недостаточно системное и даже стихийное использование, а также отсутствие стабильных результатов, которые трудно классифицировать и оценить [18, с. 128].

Между тем роль диагностики, мониторинга и оценки данной компетенции вполне успешно может выполнять тестирование. Именно тестирование обладает преимуществами системности, измеряемости, оценочности и прогнозирования, которых недостает так называемым активным методам обучения.

Вместе с тем не так уж много работ, в которых тестирование рассматривается как достаточно продуктивный метод обучения и закрепления межкультурной компетенции. Публикации на эту тему зачастую рассматривают проблему либо с общенаучных, либо с обзорно-исторических позиций [20; 21]. Некоторые авторы делятся своим опытом конструирования тестов в рамках отдельных специальностей [11]. Стоит также отметить, что тесты, проверяющие навыки межкультурной коммуникации в рамках других дисциплин на родном языке, таких как психология, культурология и т.п., вряд ли могут оказаться полезными в отрыве от знания иностранного языка в условиях реального международного общения.

Самым валидным из современных международных экзаменов является стандартизированный тест по иностранному языку, соответствующий международным критериям, закрепленным в CEFR (Common European Framework of Reference) или Общеевропейской шкале уровней владения языком [19].

Сегодня это наиболее широко признанная система международных экзаменов по иностранному языку, которая предлагает тестирование как на общее владение языком, так и в более специальных профессиональных сферах. При поступлении в университет за рубежом или на работу в некоторых компаниях сдача такого экзамена обязательна.

Главная цель системы CEFR – предоставить метод оценки и обучения, применимый для всех европейских языков и тем самым облегчить все формы международного взаимодействия в образовательной, социальной, политической и других сферах.

В системе CEFR каждый уровень описан с помощью набора дескрипторов, которые представляют собой содержательные параметры каждого уровня, применительно к 4 видам речевой деятельности – аудирование, чтение, говорение, письмо. Основным принципом соответствия каждому из уровней является способность понимать и использовать иностранный язык для достижения коммуникативной цели в пределах заданных тем. При этом в наборе этих дескрипторов основное внимание уделяется лингвистической компетенции, где четко выделено количество лексических единиц и набор грамматических и фонетических правил по каждому уровню. В то же время межкультурная компетенция описана лишь в самых общих словах и лишь в разделах «письмо» и «говорение», например, умение говорящего варьировать речевое поведение в соответствии с конкретной ситуацией иноязычного общения, направить беседу в нужное русло; умение распознать и сохранить принятую для данной культуры коммуникативную дистанцию; умение корректно оформить речевое высказывание с точки зрения коммуникативно-речевого этикета [19]. Учитывая многоаспектный характер меж-

культурной компетенции, вряд ли такой набор ее компонентов можно считать удовлетворительным.

Принимая во внимание все вышесказанное, предлагаем рассмотрение иноязычного тестирования как инструмента диагностики, мониторинга и развития межкультурной компетенции. В отличие от описанных выше методов, тестирование обладает преимуществами системности, уровневой организации знаний, последовательностью и соответствием общим процедурам стандартного оценивания. Метод тестирования дает возможность вовремя выявить недостающие элементы компетенции и, таким образом, скорректировать последующие учебные действия. А поскольку в процессе обучения возможно применение различных видов тестов с определенной периодичностью, это дает возможность сбалансировать различные компоненты этой компетенции и встроить их в общую стратегию формирования всех видов компетенций при изучении иностранного языка.

Таким образом, своевременный мониторинг навыка межкультурной компетенции, регулярное использование промежуточных видов тестирования дает возможность ее системного формирования и, в том числе, эффективной подготовки к международному экзамену по соответствующему уровню.

Процесс обучения иностранному языку и подготовки к международному экзамену включает многообразие тестов, отличающихся целевой направленностью. Существующая типология тестов по целевому признаку делит их на 6 категорий – *тест достижений (achievement test)* на проверку знаний по окончании курса или его раздела; *тест прогресса (progress test)* на проверку отдельных разделов, языковых навыков в течение курса; *диагностический тест (diagnostic test)* для выявления качества знаний и определения проблем*; тест на определение уровня (placement test)* входной тест для выбора уровня обучения; *квалификационный тест (proficiency test)* для работы по профессии; *тест на определение способностей (aptitude test)* для выявления языковых способностей. Практически каждый вид тестирования может в той или иной мере участвовать в измерении межкультурной компетенции в зависимости от уровня изучения иностранного языка. Возможность определить пробелы в знаниях и меру владения этой компетенцией определяет планирование дальнейшей учебной деятельности и включение необходимых материалов и процедур для восполнения недостающих компонентов компетенции.

Опираясь на предложенную выше парадигму компонентов межкультурной компетенции – когнитивные, аффективные, процессуальные, нами предложено внедрить в систему иноязычного тестирования дополнительный специализированный раздел, который даст точное представление о степени владения данной компетенцией и таким образом указать пути ее формирования.

Задания в тесте рекомендуется поделить на три группы, соответствующие элементам межкультурной компетенции: *когнитивный* (культурно-специфические знания, которые способствуют взаимопониманию); *аффективный* (толерантность, эмпатия, открытость); *процессуальный* (коммуникативные стратегии).

• К группе когнитивных элементов относят культурно-специфические знания, которые служат основой для адекватного толкования коммуникативного поведения представителей иной культуры, как базис для предотвращения непонимания и как основание для изменения собственного коммуникативного поведения в интерактивном процессе, например, знание специфических характеристик других культур, умение проанализировать информацию из различных источников с учетом культурной специфики, умение оценить различные типы культурных характеристик, знакомство с реалиями и традициями другой культуры.

• К аффективным элементам относятся эмпатия и толерантность, которые не ограничиваются только рамками доверительного отношения к иной культуре. Они образуют психологический базис для эффективного межкультурного взаимодействия: умение использовать соответствующий вербальный и невербальный язык, приспосабливаясь к конфликтным ситуациям и соответствующим образом реагируя на речевую ситуацию, демонстрация открытости к иным культурным ценностям, реакция на запрос информации или просьбу о помощи в инокультурной среде и т.д.

• Процессуальные элементы межкультурной компетентности представляют собой стратегии, конкретно применяющиеся в ситуациях межкультурных контактов. Различают стратегии, направленные на успешное протекание такого взаимодействия, побуждение к речевому действию, поиск общих культурных элементов: готовность к пониманию и выявление сигналов непонимания, использование опыта прежних контактов, направленное на пополнение знаний о культурном своеобразии партнера, умение делиться своими убеждениями и ценностями, изменять мнение других людей, умение брать на себя роль посредника в ситуациях напряженности, вызванных разницей во взглядах с точки зрения культурных различий.

Алгоритм разработки межкультурного компонента тестов должен учитывать степень владения иностранным языком, поэтому набор компонентов межкультурной компетенции должен соответствовать указанным уровням.

В этой связи приблизительный набор дескрипторов для основных уровней (элементарного, среднего и продвинутого) будет включать:

на элементарном уровне A1, A2

• умение идентифицировать ограниченное количество культурных фактов, связанных с собственной культурой или культурой целевого языка;

• умение ссылаться на стереотипные культурные идеи или образы;

• умение коммуницировать на целевом языке лингвистически правильно, демонстрируя некоторый опыт взаимодействия в неоднозначных межкультурных контекстах;

• способность демонстрировать базовое понимание различий в убеждениях, взглядах и ценностях разных культур;

на среднем уровне B1, B2:

• обладание разнообразными знаниями о фактах иноязычной культуры;

• умение обосновать свою позицию с учетом знаний культурных фактов;

• умение сравнивать инокультурные факты со своим жизненным опытом;

• умение анализировать различные типы культурных характеристик;

• умение использовать соответствующий вербальный и невербальный язык, приспосабливаясь к конфликтным ситуациям и соответствующим образом реагируя на речевую ситуацию;

• способность демонстрировать открытость к иным культурным ценностям;

• осознание собственной и чужой культурной идентичности;

на продвинутом уровне C1, C2:

• глубокое знание специфических характеристик других культур

• умение анализировать информацию из различных источников с учетом культурной специфики;

• умение оценить различные типы культурных характеристик;

• способность успешно участвовать в межкультурных взаимодействиях, принимая во внимание социокультурный контекст;

• способность выступить посредником между противоречивыми интерпретациями культурных явлений;

• высокая степень развитости эмпатии;

• умение делиться своими убеждениями и ценностями, изменять мнения других людей;

• умение брать на себя роль посредника в ситуациях напряженности, вызванных разницей во взглядах с точки зрения культурных различий.

Существует большое количество современных комплексов по обучению иностранным языкам, задания в которых можно адаптировать в соответствии с указанными дескрипторами и включать как в текущие, так и итоговые виды тестов на разных уровнях обучения для последовательного и системного формирования межкультурной компетенции.

Подводя итог проведенному исследованию, можно утверждать, что проблемы успешного ответа на глобальные вызовы современности во многом связаны со способностью уверенно и профессионально участвовать в международных процессах, что требует не просто грамотного владения иностранным языком, но и достаточно высоких навыков межкультурной коммуникации. Достижение высокого уровня этих навыков напрямую связано с необходимым развитием межкультурной компетенции. Как показывает многолетний опыт работы в сфере иноязычного образования и анализ литературы по этой проблеме, существующие системы подготовки в рамках высшего образования редко обеспечивают высокий уровень межкультурной компетенции, поскольку методы ее формирования часто носят стихийный и бессистемный характер, практически не имеют инструментов диагностики и измерения и не всегда соотносятся с содержанием и уровнем обучения. На наш взгляд, решить эту проблему может альтернативный подход к методологии формирования этой компетенции. Формат языкового тестирования может стать надежным инструментом измерения и формирования данной компетенции. Нами разработана модель внедрения специального компонента, который может быть добавлен в формат теста, соответствующего международным критериям. Предложена структура модели межкультурной компетенции, дано описание ее параметров и их примерное содержание. Предложенная методология формирования межкультурной компетенции открывает возможности конструирования тестов нового поколения, отвечающих современным потребностям и условиям полноценного участия в международных контактах.

Библиографический список

1. Филонова В.В. Современные подходы к выделению критериев оценки и показателей уровня сформированности компонентов межкультурной компетенции. *Вестник ТГУ.* 2013; № 3 (119): 64 – 67.
2. Гутарева Н.Ю. Обучение английскому языку в социокультурной реальности. *Современные исследования социальных проблем*. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2015; № 1 (21): 215 – 218.
3. Matveev A.V., Nelson P.E. Cross cultural communication competence and multicultural team performance. *International Journal of Cross Cultural Management*. 2004; № 4: 253 – 270.
4. Триандис Г.К. *Культура и социальное поведение*. Москва: Форум, 2011.
5. Елизарова Г.В. *Культура и обучение иностранным языкам*. Санкт-Петербург: КАРО, 2005.

6. Фурманова В.П. *Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам*. Саранск: Издательство Мордовского университета, 1993.
7. Byram M. Teaching and assesing intercultural competence in language teaching. Multiligual Matters. *Clevedon*. 1997: 34 – 127.
8. Thomas A. Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einfuhrung. Gottingen: Hogrefe*. 1993: 337 – 424.
9. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. *Основы межкультурной коммуникации*. Москва, 2003.
10. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. *Журнал социологии и социальной антропологии*. Санкт-Петербург, 2007; Т. X, № 1: 125 – 138.
11. Давыдкина Е.Е. Некоторые аспекты технологии тестирования межкультурной компетенции студентов. *Вестник ТГУ*. 2009; № 10: 259 – 263.
12. Кондина А.С. Обзор активных методов формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку. *Информационное образование: границы коммуникаций*. Горно-Алтайск, 2019; № 11 (19): 190 – 192.
13. Корочкина М.Г. *Формирование межкультурной компетенции в техническом университете*. Диссертация … кандидата педагогических наук.Таганрог, 2000.
14. Фрик О.В. Применение тренинговых технологий в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетентности у студентов неязыкового вуза. *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий*. Омск. 2018; № 3 (72): 114 – 118.
15. Corbett J. *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
16. Beili Liu Teaching design of intercultural discussions in college English based on ORID mode. *Open Journal of Modern Linguistic*. 2019; Vol. 9, № 2: 67 – 75.
17. Coste D., Cavalli M. Education, mobility, otherness. *The mediation function of school.* 2019. Available at: https://edoc.coe.int/en/394-language-learning
18. Штукке Е.Е. Преимущества применения технологии тестирования для обучения и контроля межкультурной компетенции. *Социально-экономические явления и процессы*. Тамбов, 2010; № 2: 126 – 129.
19. *Council of Europe Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment.* Available at: https://www.coe.int/en/web/language-policy/cefr
20. Нохрина Н.Н. Тест как общенаучный диагностический метод. *Социологические исследования.* 2005; № 1: 118 – 126.
21. Сухорукова Н.В. Тестирование: вчера, сегодня, завтра. *Вестник ТГПУ.* 2011; № 10: 48 – 50.

References

1. Filonova V.V. Sovremennye podhody k vydeleniyu kriteriev ocenki i pokazatelej urovnya sformirovannosti komponentov mezhkul'turnoj kompetencii. *Vestnik TGU.* 2013; № 3 (119): 64 – 67.
2. Gutareva N.Yu. Obuchenie anglijskomu yazyku v sociokul'turnoj real'nosti. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. Krasnoyarsk: Nauchno-innovacionnyj centr, 2015; № 1 (21): 215 – 218.
3. Matveev A.V., Nelson P.E. Cross cultural communication competence and multicultural team performance. *International Journal of Cross Cultural Management*. 2004; № 4: 253 – 270.
4. Triandis G.K. *Kul'tura i social'noe povedenie*. Moskva: Forum, 2011.
5. Elizarova G.V. *Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam*. Sankt-Petreburg: KARO, 2005.
6. Furmanova V.P. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya i lingvokul'turovedenie v teorii i praktike obucheniya inostrannym yazykam*. Saransk: Izdatel'stvo Mordovskogo universiteta, 1993.
7. Byram M. Teaching and assesing intercultural competence in language teaching. Multiligual Matters. *Clevedon*. 1997: 34 – 127.
8. Thomas A. Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einfuhrung. Gottingen: Hogrefe*. 1993: 337 – 424.
9. Grushevickaya T.G., Popkov V.D., Sadohin A.P. *Osnovy mezhkul'turnoj kommunikacii*. Moskva, 2003.
10. Sadohin A.P. Mezhkul'turnaya kompetentnost': ponyatie, struktura, puti formirovaniya. *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii*. Sankt-Peterburg, 2007; T. H, № 1: 125 – 138.
11. Davydkina E.E. Nekotorye aspekty tehnologii testirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii studentov. *Vestnik TGU*. 2009; № 10: 259 – 263.
12. Kondina A.S. Obzor aktivnyh metodov formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Informacionnoe obrazovanie: granicy kommunikacij.* Gorno-Altajsk, 2019; № 11 (19): 190 – 192.
13. Korochkina M.G. *Formirovanie mezhkul'turnoj kompetencii v tehnicheskom universitete*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk.Taganrog, 2000.
14. Frik O.V. Primenenie treningovyh tehnologij v processe formirovaniya mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetentnosti u studentov neyazykovogo vuza. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tehnologij*. Omsk. 2018; № 3 (72): 114 – 118.
15. Corbett J. *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
16. Beili Liu Teaching design of intercultural discussions in college English based on ORID mode. *Open Journal of Modern Linguistic*. 2019; Vol. 9, № 2: 67 – 75.
17. Coste D., Cavalli M. Education, mobility, otherness. *The mediation function of school.* 2019. Available at: https://edoc.coe.int/en/394-language-learning
18. Shtukke E.E. Preimuschestva primeneniya tehnologii testirovaniya dlya obucheniya i kontrolya mezhkul'turnoj kompetencii. *Social'no-`ekonomicheskie yavleniya i processy*. Tambov, 2010; № 2: 126 – 129.
19. *Council of Europe Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment.* Available at: https://www.coe.int/en/web/language-policy/cefr
20. Nohrina N.N. Test kak obschenauchnyj diagnosticheskij metod. *Sociologicheskie issledovaniya.* 2005; № 1: 118 – 126.
21. Suhorukova N.V. Testirovanie: vchera, segodnya, zavtra. *Vestnik TGPU.* 2011; № 10: 48 – 50.

Статья поступила в редакцию 20.06.21

УДК 372.853

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., *MA, NAO Atyrau University n.a. H. Dosmukhamedov (Atyrau, Kazakhstan), E-mail: anar_ta86@mail.ru*
Salykbayeva Zh., *MA, NAO Atyrau University n.a. H. Dosmukhamedov (Atyrau, Kazakhstan), E-mail: jsk_88@mail.ru*

STRENGTHENING THE POLYTECHNIC FOCUS OF STUDYING THE COURSE OF PHYSICS IN ACCORDANCE WITH THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF MODERN TECHNOLOGY. The article describes the physical foundations of modern scientific and technological progress, selects examples illustrating the practical use of the laws of physics in specific technical installations. The paper reveals the role and place of polytechnic education in improving the teaching of physics in secondary schools, identifies the main pedagogical requirements for the polytechnic training of students at the present stage. The article reveals problems of polytechnic education that are relevant for the modern school as a condition for the comprehensive development of the personality of schoolchildren. The article contains a brief description of practical applied work as a means of increasing the level of polytechnic training of students in modern conditions. The presented work describes the role of the variable component in the educational process, which ensures the nature of the development of schoolchildren and takes into account their personal characteristics, interests and inclinations.

Key words: **physics, scientific and technical progress, modern production, gain, polytechnic education, modernization, vocational guidance.**

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*

УСИЛЕНИЕ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА ФИЗИКИ В СООТВЕТСТВИИ С УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ТЕХНИКИ

В статье изложены физические основы современного научно-технического прогресса, подобраны примеры, иллюстрирующие практическое использование законов физики в конкретных технических установках. В работе выявлена роль и место политехнического образования в деле совершенствования преподавания физики в средней общеобразовательной школе, определены основные педагогические требования к политехнической подготовке учащихся на современном этапе. В статье раскрыты актуальные для современной школы проблемы политехнического образования как условия всестороннего развития личности школьников. Статья содержит краткое описание практической прикладной работы как средства повышения уровня политехнической подготовки учащихся в современных условиях. В представленной работе охарактеризована роль вариативного компонента в образовательном процессе, обеспечивающего характер развития школьников и учитывающего их личностные особенности, интересы и склонности.

Ключевые слова: **физика, научно-технический прогресс, современное производство, усиление, политехническое образование, модернизация, профориентация.**

Стратегия современного педагогического образования направлена на реализацию принципов политехнизма в целостном педагогическом процессе. В данных условиях возникает необходимость построения модульно-интегративной модели функционирования политехнической школы в системе общего образования. Такой подход позволяет не только оценить существующую ситуацию в политехническом образовании, но и обосновать его цели, перспективные направления развития для обеспечения соответствия образования производственным отношениям, уровню социально-политического и культурного развития общества, а также оперативно удовлетворять потребности людей в самых разнообразных знаниях и навыках. В настоящее время широко обсуждаются сложные и актуальные вопросы, связанные с дальнейшим совершенствованием системы политехнического образования. Политехническое образование школьников на современном этапе развития нашего общества выступает важным средством всестороннего развития подрастающего поколения; решение проблем, связанных с ним, имеет не только педагогическое, но и социально-экономическое значение [1]. Важное место в политехническом образовании занимает ознакомление учащихся с главными направлениями научно-технического прогресса. Научно-технический прогресс предъявляет высокие требования не только к знаниям, но и к практическому умению применять их в конкретных условиях. Содержание и процесс политехнического образования модернизируется под влиянием научно-технической революции. Обновление содержания образования, повышение его научного уровня является значительным вкладом в политехническую подготовку. Политехническая подготовка школьников включает в себя знание ими общих научных основ современной техники и умение решать производственно-технические задачи с применением физических знаний [1; 2]. Современные предприятия в высокой степени насыщены электроникой, автоматикой, что, в свою очередь, предъявляет очень высокие требования к уровню политехнических и профессиональных умений и навыков рабочих и служащих. В педагогике проблемой политехнического принципа обучения занимались П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, Ю.К. Васильев, М.А. Жиделев, В.Г. Зубов, В.А. Поляков, В.Г. Разумовский, М.Н. Скаткин, П.И. Ставский, А.В. Усова, С.М. Шабалов, С.Г. Шаповаленко, Е.Д. Щукин и другие. Эти работы оказали нам помощь в выявлении специфических особенностей отдельных вопросов, связанных с данным исследованием [2; 3]. На основе анализа психолого-педагогической и научно-методической литературы, государственных программ и стратегий развития образования было определено состояние проблемы политехнической подготовки учащихся средних школ. Выявлено, что современный уровень политехнической подготовки старшеклассников не отвечает запросам государства и общества, а существующие методики не предполагают организацию политехнической подготовки в условиях средней школы для всех учащихся. Перечисленные выше проблемы и другие, рассматриваемые в статье, достаточно актуальны, представляют интерес и требуют всестороннего осмысления и глубокого исследования. Для изучения вопросов политехнического образования в процессе обучения физике в средних школах было проведено анкетирование учителей физики. Анализ анкетирования показывает, что учителя в процессе изучения разделов курса физики недостаточно используют политехнические возможности учебного материала, слабо реализуют политехнический принцип в обучении школьников (молекулярная физика (13%), основы термодинамики (20%), основы электродинамики (37%), оптика (7%), квантовая физика (6%)). Из числа опрошенных учителей 76% предлагают разработки учебных политехнических конференций, семинаров, обобщающих уроков, новых лабораторных работ, системы задач и заданий с физико-техническим содержанием и методических рекомендаций по усилению политехнической направленности обучения физике [2]. Знания учащихся о физических основах современного производства поверхностны и формальны, не отвечают требованиям научно-технического и социального прогресса.

Цель статьи – повысить качество политехнической подготовки школьников в процессе изучения физики в соответствии с уровнем развития современной техники. Методы исследования: анализ психолого-педагогической, научно-методической, учебной и учебно-методической литературы по проблеме исследования; анкетирование; наблюдение; анализ собственной работы по внедрению разработанных нами учебников и учебных пособий в учебный процесс средней школы; проведение педагогического эксперимента; обсуждение результатов исследования на методических семинарах, научно-практических конференциях. Определены возможные пути разработки содержания и методов организации учебных занятий, направленных на развитие политехнических знаний и умений учащихся при изучении курса физики в средней школе. Политехническое обучение – это система приемов и средств, направленных на формирование умений применять имеющиеся знания в постановке и решении интеллектуально-практических задач. В связи с этим в средней школе большое внимание уделяется различным видам деятельности учащихся по экспериментированию – фронтальным опытам, лабораторным работам и практикумам по физике. Развитие целей политехнического обучения и модернизация его содержания с неизбежностью ведут к совершенствованию методов обучения. Методы обучения: объяснение; лекция; работа с книгой; демонстрационный эксперимент с политехническим содержанием; демонстрация видеофильмов; решение физических задач с политехническим содержанием; выполнение фронтальных лабораторных работ, работ физического практикума. Средства обучения: инновационные технические средства; учебное оборудование для физического эксперимента; макеты; модели; настенные плакаты. Формы организации учебных занятий: урок; урок-лекция; учебные семинары, учебные конференции; учебно-производственные экскурсии [2; 3].

Нами разработаны методические рекомендации, где указаны пути систематизации политехнического материала по физике в виде примеров из различных областей техники и предлагается рассматривать эти примеры на уроках, что не потребует дополнительного времени. Выбор методов политехнического образования может быть осуществлен в рамках обще дидактических 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. Содержание и методика изучения политехнического материала способствует формированию глубоких, прочных и действенных знаний учащихся. Ученики начинают понимать применимость физических знаний к решению конкретных прикладных задач, а актуализация знаний связана с тем, что формируется навык быстрого перехода от рассмотрения теоретических сведений к их практическому воплощению и наоборот (например: от теории к модели, машине или от установки к выявлению принципов ее действия). Такая связь теоретических и прикладных вопросов при изучении физики повышает интерес учащихся к теории, значительно способствует их развитию. Результаты исследования [2] по проблеме политехнического образования позволили определить основные требования современного производства и научно-технического прогресса к содержанию политехнической подготовки школьников в процессе изучения физики. Определено примерное содержание политехнического материала в современных условиях преподавания школьного курса физики на основе учета социально-экономического аспекта в соответствии с требованиями научно-технического прогресса. В ходе исследования было установлено, что важное место в содержании политехнического образования должны занимать физические основы технических объектов, технологические и производственные процессы. Результаты проведенного исследования апробированы в процессе обучения физике в средних школах г. Атырау и Атырауской области Республики Казахстан, нашли отражение в публикациях авторов, докладывались на международных и республиканских научно-практических конференциях и семинарах. Изданы учебные пособия «Электростатика», «Квантовая физика», электронный учебник «Электродинамика». Разработаны элективные курсы «Элементы электронной автоматики», «Новые материалы в технике». В работе на основе научно-педагогического анализа соответствующей литературы и нормативной документации по исследуемой проблеме выявлены и обоснованы дидактические этапы, направления модернизации политехнического образования в Казахстане. Определено в соответствии с требованиями научно-технического прогресса важное место в содержании политехнического обучения, которое должны занимать основы технических объектов, технологические и производственные процессы. Основные результаты научного исследования внедрены в практику работы школ Казахста-

на путем участия в разработке методических пособий по физике для общеобразовательных школ, в том числе для классов с углубленным изучением физики. Анализируется собственный опыт [2; 4] организации политехнической подготовки старшеклассников в общеобразовательных школах г. Атырау, Атырауской области. Практическая значимость исследования состоит в разработке рекомендаций учителям по совершенствованию преподавания физики и повышению эффективности учебно-воспитательного процесса. Материалы исследования могут быть использованы при чтении курса методики физики, теории и истории педагогики в высших и средних учебных заведениях, при разработке элективных курсов и семинаров на курсах повышения квалификации учителей в ИУУ. Политехническое образование школьников в современных условиях имеет существенные особенности при нынешних темпах научно-технического прогресса. Для понимания сущности основных направлений научно-технического прогресса, в рамках которых осуществляется научно-техническое развитие, в содержание курса физики включаются как физические основы различных областей техники, так и применение законов физики в конкретных технических объектах. В результате анализа нами систематизирован политехнический материал по физике в соответствии с главными направлениями научно-технической революции. В разработанной нами системе политехнического материала указаны не только связи разделов курса с основными направлениями научно-технического прогресса в экономике, но и дан прикладной материал, который может быть использован учителем при изучении той или иной темы. Такая система сообщения знаний в курсе физики обеспечивает возможность соблюдения более строгой последовательности в формировании политехнических знаний и умений и усиливает профессиональную направленность изучения данного курса физики в средней школе. В исследовании на примере пяти основных направлений научно-технического прогресса (автоматизация; энергетика; электронно-вычислительная техника; создание материалов с необходимыми техническими свойствами и экология) рассматривается, каким образом в обучении физике осуществляется политехническая подготовка школьников. Определены качество и эффективность практической подготовки учащихся с целью развития политехнического образования на современном этапе [2; 5]. Проверочная работа выполнялась учащимися после изучения курса физики. Результаты проверки контрольных заданий по физическим основам главных направлений научно-технического прогресса представлены на рис. 1.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что уровень политехнической подготовки учащихся в экспериментальных классах возрос в среднем на 20% по сравнению с контрольным классом. Полученные в экспериментальных классах результаты в сравнении с итогами контрольных классов доказывают эффективность внедрения в учебный процесс разработанной нами модели реализации политехнического принципа в процессе изучения физики в средней общеобразовательной школе.

В основе политехнического образования должно лежать изучение главных направлений научно-технического прогресса, физических основ современного производства, опирающихся на понятия, законы и теории в процессе обучения физике [2; 5]. Политехническое образование требует ознакомления учащихся с научными основами главных отраслей промышленного и сельскохозяйственного производства, с наиболее распространенными машинами, техническими устройствами и сооружениями. Политехническая направленность курса физики определяется рассмотрением научных основ наиболее важных направлений современного научно-технического прогресса – автоматизации, теплотехники, создания новых материалов, электорэнергетики, электроники, вычислительной техники и т.д., а также рассмотрением наиболее важных конкретных примеров практического приложения физики в технике, сельском хозяйстве, обороне. В связи с этим необходимо дальнейшее совершенствование политехнического образования учащихся, предусматривающего овладение ими в теории и на практике общими научными основами и объектами современного производства, прежде всего техники как важнейшего его компонента. В современных условиях расширяется изучение школьниками вопросов использования конструкционных материалов и тепловых двигателей в народном хозяйстве, безотходной технологии, прогрессивных технологических процессов, биотехнологии [4; 6]. Достаточно указать на успехи медицины благодаря использованию компьютеров, томографов, лазеров, волоконной оптики, меченых атомов и др. Достижения физики применяются для создания веществ с заранее заданными свойствами, преобразования информации, разработки современных технологий. Физика как область научных знаний, являющаяся основой военной промышленности любой развитой страны, обеспечивает стратегический потенциал современного государства. Имеется огромное количество политехнического материала, который, конечно, невозможно в полном объеме изучить в школе. Поэтому следует отобрать общие вопросы, необходимые по существу всем учащимся, оканчивающим среднюю школу. Рассмотрим теперь принцип отбора учебного материала, составляющего содержание политехнической подготовки. Критериями отбора [6] прикладного материала курса физики служили политехнические знания как совокупность знаний о научно-технических, технологических и организационно-экономических основах современного производства; политехнические умения; развитие творческого научно-технического мышления учащихся.

Указанные критерии отбора материала должны применяться в тесной взаимосвязи. Следует вести поиски наиболее оптимального отбора политехнического материала по каждой теме, по каждому разделу курса физики. Придерживаясь вышеуказанных критериев, мы разработали несколько уроков с политехническим содержанием в процессе изучения физики. Рассмотрим один из них, предусматривающий использование различных методов и приемов работы с отобранным нами [6] прикладным физико-техническим материалом.

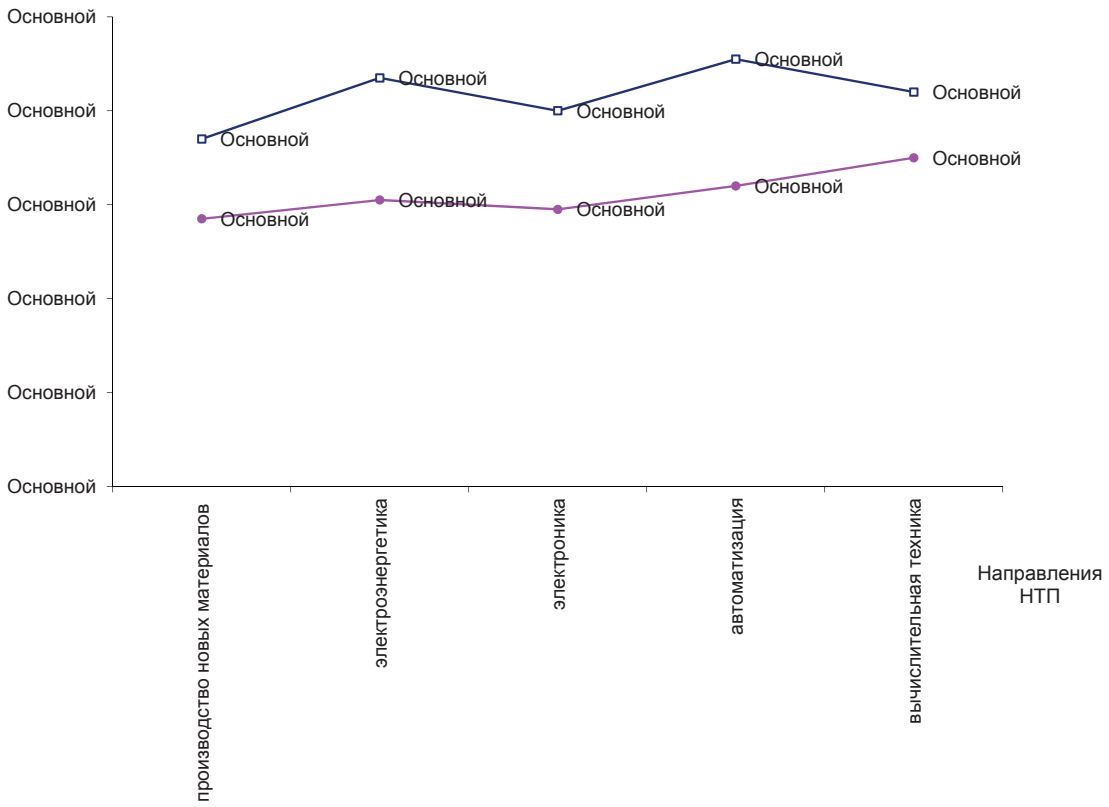


Рис. 1. Уровни усвоения физических основ главных направлений научно-технического прогресса

Электромагнитные реле-регуляторы

Цель урока: изучить назначение, устройство и принцип действия реле-регулятора; сформировать у учащихся политехнические умения выполнять разборку, сборку и установку на уроках реле-регуляторов.

Наглядность урока: модель электромагнитного реле; реле-регуляторы постоянного тока; плакат «Устройство электромагнитного реле».

Ход урока

I. Изложение нового учебного материала о реле-регуляторах. Оно началось с беседы, чтобы выявить знания учащихся из курса физики о простейшем электромагнитном реле. Для этого школьникам предложено ответить на такие вопросы: объясните назначение электромагнитного реле. Назовите основные части простейшего электромагнитного реле. Как действует электромагнитное реле? Где применяется электромагнитное реле?

Далее, демонстрируя реле-регулятор и плакат, учитель в общих чертах ознакомил учащихся с назначением, общим устройством и принципом действия основных частей реле-регулятора постоянного тока: ограничителя тока, регулятора напряжения и реле обратного тока, сравнивая их конструкцию с простейшим электромагнитным реле. Затем были рассмотрены конструктивные особенности контактно-транзисторного реле-регулятора, учащиеся ознакомлены с назначением регулятора напряжения, транзистора, полупроводниковых диодов в реле защиты, внимание учащихся обращено на то, что в этом реле-регуляторе отсутствует реле обратного тока, роль которого выполняют полупроводниковые диоды.

II. Закрепление нового материала. Учащиеся ознакомились с устройством реле-регулятора постоянного тока, реле-регулятора переменного тока. Для выявления и закрепления знаний учащимся предложены следующие вопросы: каково назначение реле-регулятора? Из каких основных частей состоит реле-регулятор постоянного тока? Объясните назначение реле обратного тока, ограничителя тока и регулятора напряжения. Как устроен контактно-транзисторный реле-регулятор?

Кроме определения содержания и места прикладного материала в курсе физики, для успешной реализации принципа политехнизма важен выбор методов обучения, способствующих развитию всех функций человеческого интеллекта. Выпускник школы должен не только знать физику, но и быть способным понимать новые явления и самостоятельно применять свои знания на практике, в том числе и в условиях современного производства [5; 6]. Широкое использование законов и явлений физики определяет физическую основу технологических процессов получения новых материалов, современной теплоэнергетики и отношения к природным ресурсам страны в условиях научно-технического прогресса. Эти знания нужны будущим техникам, инженерам, рабочим различных профессий. Таким образом, для достижения целей политехнического образования в процессе преподавании физики следует больше использовать сведения из достижений современной прикладной физики.

Таким образом, социальной основой политехнического образования учащихся в средней школе является потребность производства в высококвалифицированных работниках, способных успешно ориентироваться и адаптироваться в условиях быстро развивающегося научно-технического прогресса. Выявлены оптимальные условия, способствующие усилению политехнической направленности изучения курса физики в соответствии с уровнем развития современной техники. Представлены практические и методические материалы, позволяющие учащимся самостоятельно изучить политехнические материалы, осуществлять творческую деятельность. Учитывая современные требования к школе, содержанию и организации политехнического обучения, дальнейшая разработка содержания и методики политехнического образования должна идти, как нам представляется, по пути выделения и изучения физических основ современного производства.

Библиографический список

1. Глазунов А.Т. *Техника в курсе физики средней школы*. Москва, 2012.
2. Имашев Г. *Инновационные подходы в развитии политехнического образования в процессе обучения физике в средней школе*: монография. Алматы: Отан, 2019.
3. Лернер И.Я. *Процесс обучения и его закономерности*. Москва, 2004.
4. Imashev G., Kuanbayeva B.U., Rakhmetova M.T., Uteshkaliyeva A. Et al. Socio-economic basics of schoolchildrens polytechnic training in the modern industrial environment. *AD ALTA Journal of Interdisciplinary Research*. 2020: 14 – 17.
5. Кузнецова Е.В., Пластинина Т.Н. Политехническое образование в условиях вариативности школьных программ. *Современные проблемы науки и образования*. 2019; № 1.
6. Imashev G. *Innovative technologies of training in physics at high school*. LAP Lambert Academic Publishing, 2015.

References

1. Glazunov A.T. *Tehnika v kurse fiziki srednej shkoly*. Moskva, 2012.
2. Imashev G. *Innovacionnye podhody v razvitii politehnicheskogo obrazovaniya v processe obucheniya fizike v srednej shkole*: monografiya. Almaty: Otan, 2019.
3. Lerner I.Ya. *Process obucheniya i ego zakonomernosti*. Moskva, 2004.
4. Imashev G., Kuanbayeva B.U., Rakhmetova M.T., Uteshkaliyeva A. Et al. Socio-economic basics of schoolchildrens polytechnic training in the modern industrial environment. *AD ALTA Journal of Interdisciplinary Research*. 2020: 14 – 17.
5. Kuznecova E.V., Plastinina T.N. Politehnicheskoe obrazovanie v usloviyah variativnosti shkol'nyh programm. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2019; № 1.
6. Imashev G. *Innovative technologies of training in physics at high school*. LAP Lambert Academic Publishing, 2015.

Статья поступила в редакцию 20.06.21

УДК 371.84

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

INVESTIGATION OF COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF SPECTRAL PROPERTIES OF RASTER IMAGES. One of the modules of the mobile system designed for video surveillance of heat-generating ground objects, designed for placement on unmanned aerial vehicles (UAVs), is considered. The educational research project described by the authors is developed by using the method of the project interfaces, designed in Gorno-Altaisk State University as a one of the implementations of the classical project approach to the educational process. The purpose of the work is to describe the frequency analysis project module and study the spectral characteristics of raster images obtained with thermal imaging cameras. The software solutions are carried out by using the high-level programming language Python. For program experiments the authors apply a two-dimensional discrete Fourier transforms fft2 and ifft2, implemented to the NumPy module of the Python language. Some of the interesting features investigated by the researches have already been noted in the special literature, but some of them the authors of the work meet for the first time.

Key words: **Fourier transform, thermal imaging cameras, spectral analysis, raster images.**

Н.Г. Кудрявцев*, канд. техн. наук, доц., ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: ngkudr@mail.ru*
А.А. Курусканова*, магистрант, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: akuruskanova@bk.ru*
А.А. Темербекова*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: tealbina@yandex.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СПЕКТРАЛЬНЫХ СВОЙСТВ РАСТРОВЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ

В данной работе рассматривается один из проектных модулей мобильной системы видеонаблюдения за тепловыделяющими наземными объектами, предназначенной для размещения на беспилотных летательных аппаратах (БПЛА). В процессе выполнения описываемого авторами учебно-исследовательского проекта была использована одна из реализаций проектного подхода – метод проектных интерфейсов, разработанный сотрудниками Горно-Алтай-

ского государственного университета. Цель работы заключается в описании проектного модуля частотного анализа и изучении спектральных характеристик растровых изображений теплоконтрастных объектов, полученных при работе с тепловизионными камерами. В процессе исследования используется ряд программных решений, выполненных с использованием языка программирования высокого уровня Python. В процессе работы применялось представление изображений в частотной области посредством двумерного дискретного преобразования Фурье, реализованного функцией библиотеки NumPy fft2 и обратного преобразования ifft2, что позволило выявить и исследовать ряд закономерностей, часть из которых уже отмечалась в специальной литературе, а часть встретилась авторам данной работы впервые.

Ключевые слова: **преобразование Фурье, тепловизионные камеры, спектральный анализ, растровые изображения.**

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

Современные образовательные технологии все чаще используют работу над реальными проектами не только для усиления мотивационной составляющей, ориентирующей учащихся на изучение новых дисциплин и получение знаний, но и для повышения в конечном итоге эффективности образовательного процесса, позволяя получать более качественные знания за достаточно короткий срок. Речь идет о проектном подходе в системе основного и особенно дополнительного образования. Впервые о проектном подходе заговорили в самом начале двадцатого века в связи с работой американского педагога Дж. Дьюи и его ученика В.Х. Килпатрика [1]. Вызовы, с которыми сталкивается современный молодой человек, ставят его перед необходимостью получать за ограниченный период значительный объем знаний, который трудно усвоить в привычном и знакомом многим лекционно-практическом режиме. Это заставляет искать новые технологии получения знаний. И одной из таких технологий является проектно-ориентированное обучение, другими словами – использование работы над проектами для более эффективного усвоения изучаемого материала. При работе над описанным в данной статье проектом была использована одна из реализаций проектного подхода – метод проектных интерфейсов [2], который рекомендует при разработке сложных систем декомпозировать проект на квази-функционально независимые проектные модули, работу над которыми можно проводить параллельно в составе проектных микрогрупп проектной команды [3]. В качестве одного из таких проектных модулей, составляющих декомпозиционный набор реализуемого проекта, был выделен модуль обработки изображений. Анализируя существующие решения, представленные в работах [4 – 8], была выбрана реализация данного проектного модуля с использованием представления обрабатываемых изображений в спектральной области. Цель настоящей работы заключается в исследовании спектральных характеристик растровых изображений теплоконтрастных объектов, полученных при работе с тепловизионными камерами, в качестве одной из возможных реализаций проектного модуля обработки изображений.

Разрабатываемая проектной командой техническая система представляет собой беспилотный летательный аппарат (БПЛА) – квадрокоптер, комплектуемый системой энергообеспечения, системой управления, навигационной системой, системой передачи телеметрии и управляющих команд, а также системой сбора, обработки и передачи целевых данных. Разрабатываемый программно-аппаратный комплекс является достаточно сложной гетерогенной системой, объединяющей в себе большое количество программно-аппаратных модулей. Хотя часть задач могла бы быть реализована на базе уже существующих конструкций, было решено для реализации проекта воспользоваться рекомендациями метода проектных интерфейсов, описанного в работах [2; 3]. В результате разрабатываемый проект был декомпозирован на отдельные функционально-независимые проектные модули, создание и отладку которых можно было выполнять параллельно и практически независимо друг от друга.

Как уже было сказано выше, часть функциональных модулей была реализована на базе уже существующих технических решений, однако проектный модуль обработки изображений было решено прорабатывать самостоятельно

Сначала остановимся на интерфейсной части проектного модуля. «Сырые изображения», которые передаются на вход нашего проектного модуля и показаны на рис. 1.

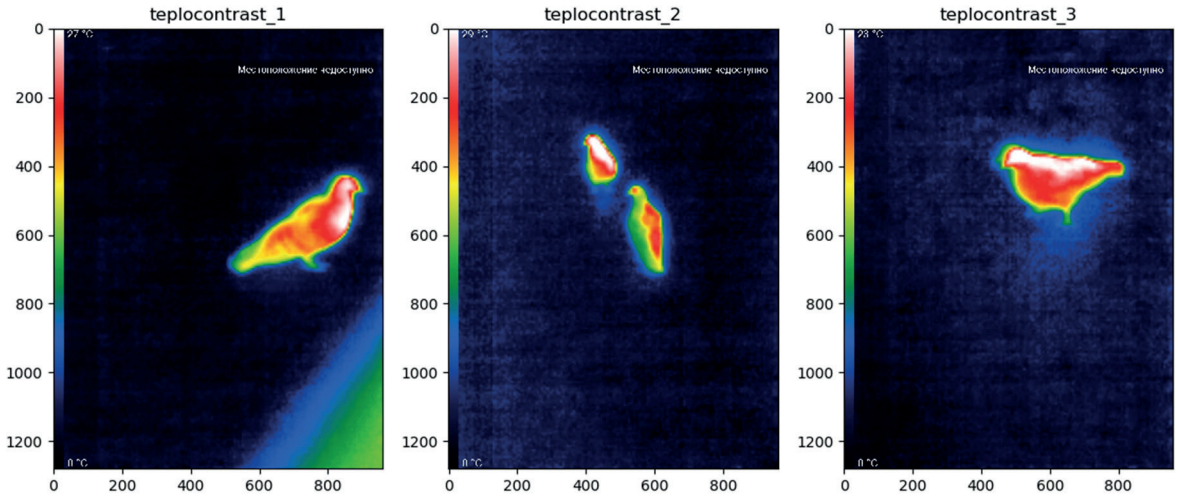


Рис. 1. Теплоконтрастные изображения

Данные изображения получаются с использованием теплоконтрастной камеры, характеристики камеры показаны на схеме 1, а изображение продемонстрировано на рис. 2.

Пространственное разрешение (IFOV)	1,75 мрад
Разрешение ИК изображения	320 x 240
Поле зрения	32°
Тепловая чувствительность	0,5 °C
Диапазон измерения температур	от -40 до +330 °C
Система фокусировки	регулируемая
Частота кадров	9 Гц
Лазерный указатель	нет
Спектральный диапазон ИК	7,5 – 14 мкм
Слот для карты памяти	нет
Возможность видеозаписи	есть

Схема 1. Характеристики теплоконтрастной камеры



Рис. 2. Теплоконтрастная камера

Показанная выше теплоконтрастная камера имеет USB интерфейс, посредством которого изображения могут загружаться для обработки в память миникомпьютера RaspberryPi, который размещается на борту летательного аппарата и в настоящем контексте несет функциональную нагрузку обработки собираемой информации в режиме реального времени. Одна из реализаций данного миникомпьютера показана на рис. 3.

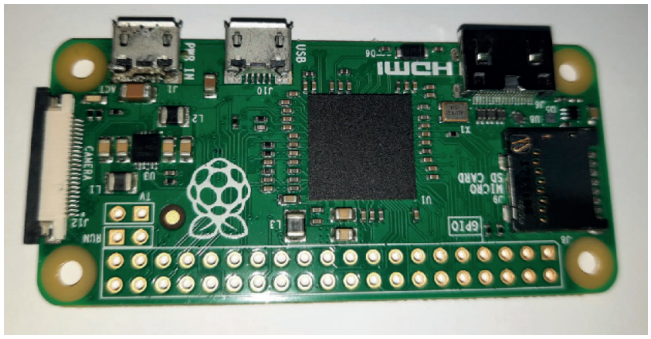


Рис. 3. Реализация вычислительного устройства для обработки изображений на базе миникомпьютера RaspberryPi

Показанный выше миникомпьютер фактически является виртуальной средой реализации проектного модуля обработки изображений.

В результате объединения теплоконтрастной камеры с миникомпьютером RaspberryPi через USB интерфейс получился лабораторный образец системы на рис. 4.

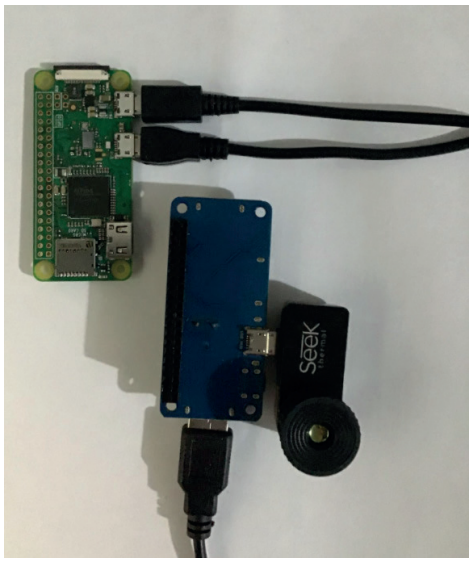


Рис. 4. Полученный лабораторный образец

Результаты обработки (виртуальный выход проектного модуля) могут быть переданы как оператору на пункт наземного управления, так и использованы для корректировки маршрута БПЛА.

Рассмотрев функционально-интерфейсную конфигурацию проектного модуля, остановимся на его программной реализации. Используемое программное обеспечение представляет собой набор программ на языке высокого уровня Python.

Пилотная реализация и исследование описываемого проектного модуля для простоты осуществлялись с использованием файлового интерфейса, т.е. на вход проектного модуля изображения передаются в виде файла, и результирующие обработанные изображения для экспертной оценки также выводятся в виде файла, сохраняемого в заданном каталоге.

Сначала в программе мы загружаем необходимые библиотеки:

```
import numpy as np
import matplotlib.pyplot as plt
from mpl_toolkits.mplot3d import Axes3D
```

Для выполнения требуемых преобразований, связанных с массивами данных, мы использовали мощную библиотеку NumPy. Для работы с изображениями, чтения их из файлов, вывода изображений на экран и т.п. был использован модуль matplotlib и библиотека pyplot. Также для построения и исследования трехмерной модели спектра была использована функция Axes3D из библиотеки mpl_toolkits.mplot3d.

Для начала мы загрузили изображение:

img = plt.imread('img1.jpg')

посмотрели размерность массива, в котором оно будет храниться в памяти

a=np.shape(img); print "a=", a # a= (1280L, 960L, 3L),

вывели загруженное изображение на экран:

plt.imshow(img); plt.title('original'); plt.show()

На рис. 5 показан оригинал изображения. Далее, если в этом есть необходимость, изображение можно представить в оттенках серого путем линейной комбинации массивов интенсивностей красного, зеленого и синего цветов (RGB) (рис. 6):

```
imgGr = 0.2126 * img[:,:,0] + 0.7152 * img[:,:,1] + 0.0722 * img[:,:,2]
a=np.shape(imgGr); print "a=", a # a= (1280L, 960L, 3L)
fig1=plt.figure()
plt.subplot(121), plt.imshow(imgGr), plt.title('Gray1')
plt.subplot(122), plt.imshow(imgGr,'gray'), plt.title('Gray2')
```

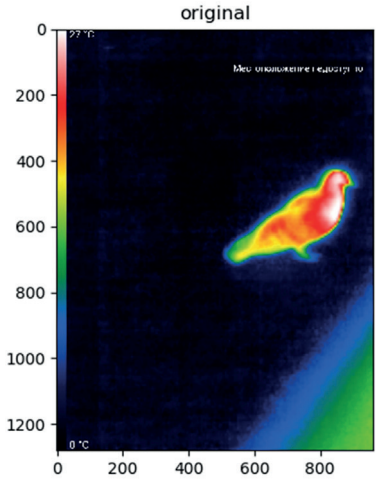


Рис. 5. Оригинал теплоконтрастного изображения

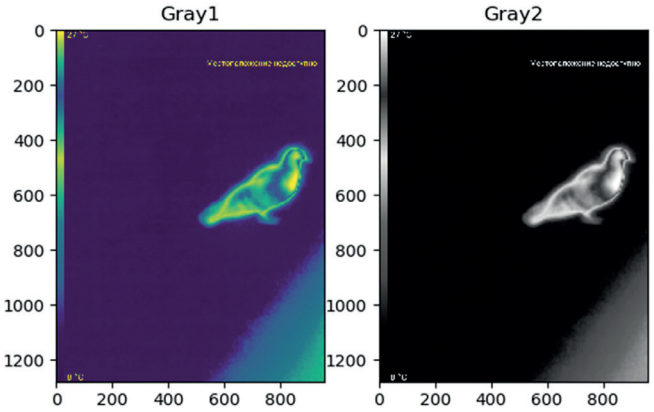


Рис. 6. Изображение в оттенках серого

В некоторых работах [8] для исследования спектральных свойств изображений авторы рекомендуют пользоваться изображением в оттенках серого, однако мы воспользуемся другими рекомендациями и будем исследовать спектральные свойства отдельно массивов R, G, B (рис. 7).

```
imgR = img [:,:,0]
imgG = img [:,:,1]
imgB = img [:,:,2]

fig1 = plt.figure()
plt.subplot (131), plt.imshow(imgR),plt.title('imgR')
plt.subplot (132), plt.imshow(imgG),plt.title('imgG')
plt.subplot (133), plt.imshow(imgB),plt.title('imgB')
```

Далее мы запланировали провести исследование частотных свойств каждого из массивов цветовых компонент исходного изображения по отдельности. Начать решили с массива imgR.

Выполним для данного массива быстрое преобразование Фурье [7; 8], реализованное для двумерных изображений в библиотеке NumPy. Функция **fft2** раскладывает изображение в матрицу из комплексных чисел. С этой матрицей можно производить разные манипуляции, а затем превращать ее обратно в изображение оператором **ifft2**. Но визуализировать комплексную матрицу по крайней

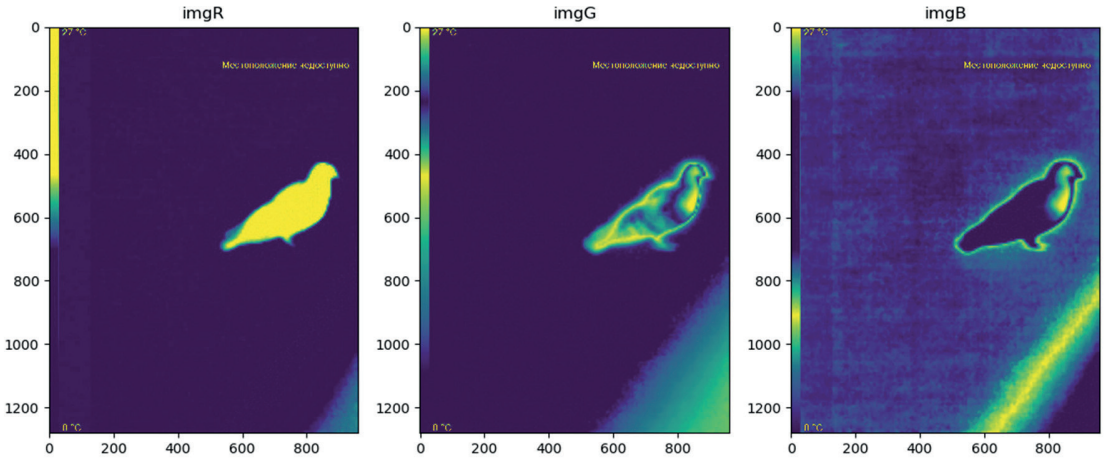


Рис. 7. Отображение массивов RGB оригинала изображения

мере в виде двумерного изображения непросто. Во-первых, значения элементов массива, который будет выводиться в качестве изображения, должны быть целыми числами (задающими интенсивность цветовой палитры), во-вторых, значения этих вещественных чисел должны быть от 0 до 255. Первая часть «проблемы» решается использованием функции np.abs(), которая возвращает вещественную часть комплексного числа. Для этого же можно использовать функцию np.real().

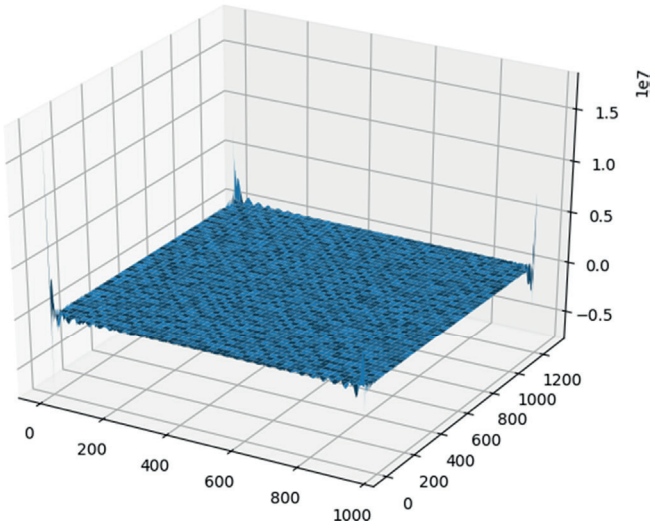


Рис. 8. Трехмерная визуализация спектра изображения imgG

Со второй частью описанных выше ограничений дело обстоит несколько сложнее. Для исследования диапазона значений вещественной части комплексной матрицы частотного представления двумерного изображения выполним следующие действия:

```
ft1 = np.fft.fft2(imgR)
b = np.shape(ft1)                # (1280L, 960L)
print b
lx = b[1]
ly = b[0]
x = np.arange(lx)
y = np.arange(ly)
print "lx",len(x),"ly",len(y)    # lx 960 ly 1280
fig2 = plt.figure()
ax = Axes3D(fig2)
X,Y = np.meshgrid(x,y)
Z = np.real(ft1)
ax.plot_surface(X,Y,Z)
```

В результате получим изображение, представленное на рис. 4. Наблюдения показали, что некоторые угловые элементы матрицы вещественной части частотного представления изображения, относящиеся к высокочастотным составляющим, принимают значения порядка $1.5*10^7$. Очевидно, что такие значения отобразить цветом, где в нашем случае значения пикселя должны быть от 0 до 255, достаточно затруднительно. Выходом из сложившейся ситуации с визуализацией спектра двумерного изображения в виде двумерного же изображения является визуализация не самой матрицы вещественных частей спектра, а матрицы логарифмов абсолютных значений, т.е. визуализироваться будет не тот спектр, который представлен на рис. 8, а логарифм значений модуля вещественных частей спектра, показанного на рис. 9.

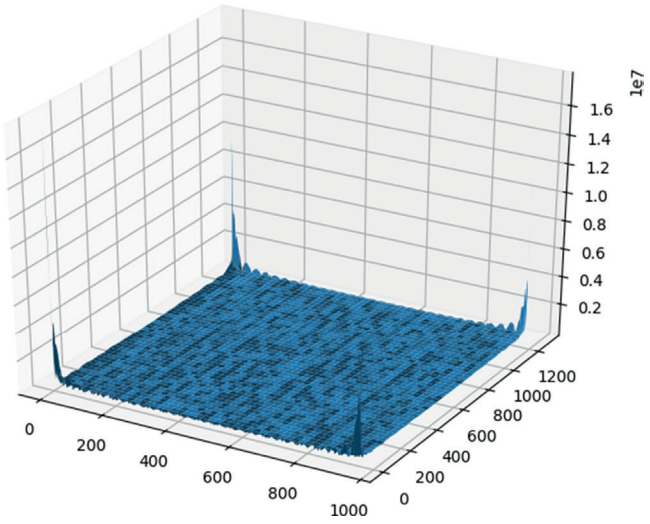


Рис. 9. Абсолютные значения вещественных частей спектра

Трехмерные значения логарифмов абсолютных значений спектра представлены на рис. 10. Мы видим, что теперь значения данного массива лежат в пределах от 0 до 16 и могут быть отображены в виде двумерного рисунка. В статьях [4; 7; 8], посвященных двумерному преобразованию Фурье, для визуализации предлагается брать логарифм от абсолютного значения вещественной части спектра, сложенного с 1. Это делается для того, чтобы не возникло ошибки при вычислении log(0).

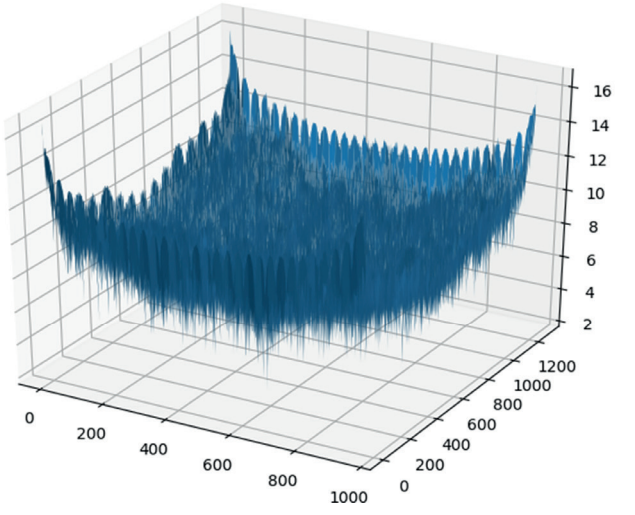


Рис. 10. Логарифмы абсолютных значений спектра двумерного изображения

Теперь выводим полученный рис. 11, где цветом обозначен логарифм амплитуды вещественной части спектра двумерного изображения.

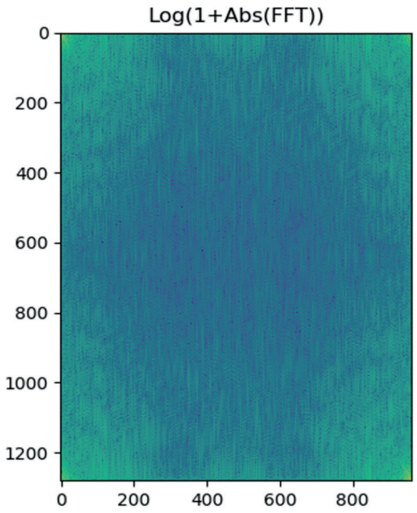


Рис. 11. Двумерное изображение логарифма абсолютных значений спектра

```
Z = np.abs(ft1)
LZ = np.log(1+Z)
plt.subplot(111), plt.imshow(LZ), plt.title('Log(1+Abs(FFT))')
```

Отметим, что для удобства обработки изображений в спектральной области угловые высокочастотные части спектра сдвигают к середине, а середину «раскидывают» по углам при помощи np.fft.shift(). На рис. 12 приведены двумерные изображения логарифмов, сдвинутых к центру (далее сдвинутых) спектров изображений ImgR, ImgG, ImgB, которые получим следующим образом:

```
shfftR = np.fft.fftshift(fftR)
shfftG = np.fft.fftshift(fftG)
shfftB = np.fft.fftshift(fftB)

LshfftR = np.log(1+np.abs(shfftR))
LshfftG = np.log(1+np.abs(shfftG))
LshfftB = np.log(1+np.abs(shfftB))
fig1 = plt.figure()
plt.subplot(131),plt.imshow(LshfftR),plt.title('Log(1+Abs(shift[FFT(imgR)]))')
plt.subplot(132),plt.imshow(LshfftG),plt.title('Log(1+Abs(shift[FFT(imgG)]))')
plt.subplot(133),plt.imshow(LshfftB),plt.title('Log(1+Abs(shift[FFT(imgB)]))')
```

На самом деле данные изображения почти никакой смысловой нагрузки не несут, кроме того, что позволяют визуально оценить «степень рассеивания» и интенсивность высокочастотной части спектра.

Следующий шаг наших исследований посвящен исследованию того, как влияют на изображение некоторые ограничения, накладываемые на спектр оригинального сигнала.

Сначала попробуем ограничить спектр по амплитуде. Для этого приравняем к нулю все точки спектра, значения которых больше определенного процентного отношения от всех амплитуд спектра исходного сигнала. Проделаем это для изображения imgR.

```
ZF = shfftR.copy()
Z99 = ZF < np.percentile(np.abs(ZF),99)
Z999 = ZF < np.percentile(np.abs(ZF),99.9)
ZF99 = ZF * Z99.astype(int)
ZF999 = ZF * Z999.astype(int)
ushfftR99 = np.fft.ifftshift(ZF99)
ushfftR999 = np.fft.ifftshift(ZF999)

iimgR99 = np.fft.ifft2(ushfftR99)
iimgR999 = np.fft.ifft2(ushfftR999)

fig1 = plt.figure()
plt.subplot(131),plt.imshow(np.real(iimgR)),plt.title('original')
```

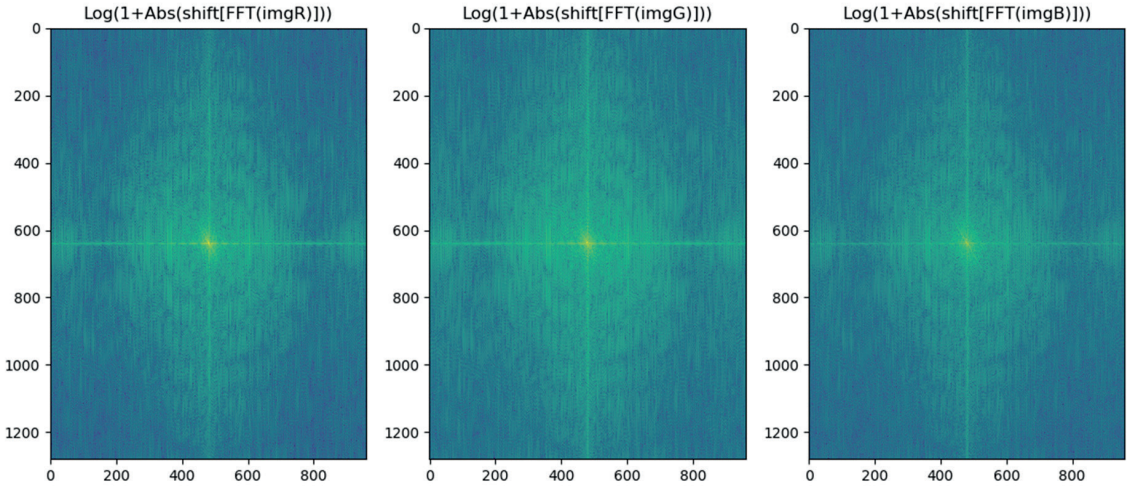


Рис. 12. Двумерные изображения логарифмов сдвинутых к центру спектров изображений ImgR, ImgG, ImgB

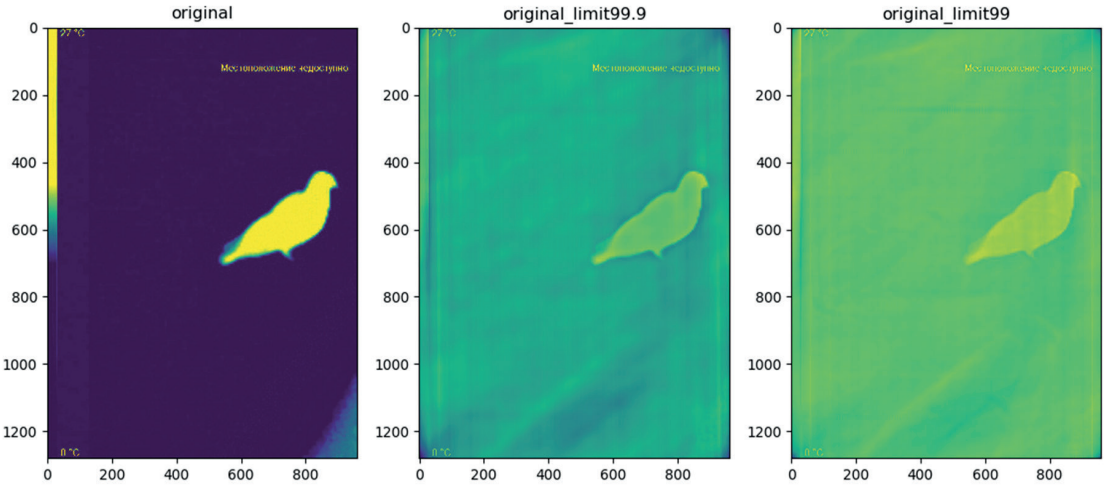


Рис. 13. Оригинал и изображения, восстановленные после ограничения спектра np.real()

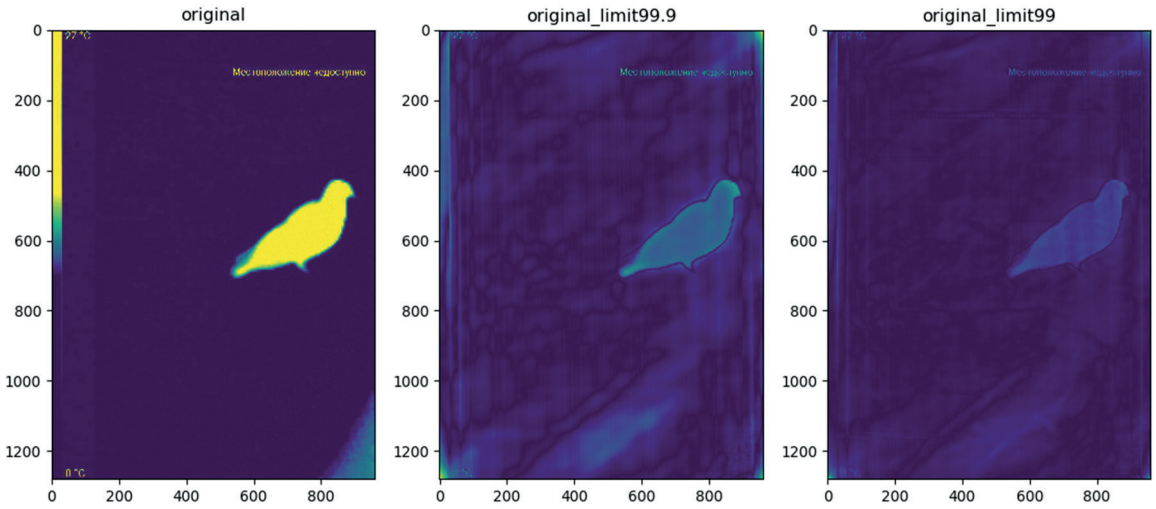


Рис. 14. Оригинал и изображения, восстановленные после ограничения спектра np.abs()

plt.subplot(132),plt.imshow(np.real(iimgR999)),plt.title('original_limit99.9')
plt.subplot(133),plt.imshow(np.real(iimgR99)),plt.title('original_limit99')

Теперь выведем картинку до ограничения спектра и после введения ограничений по амплитуде. Обратим внимание на то, что после обратного преобразования Фурье получается матрица комплексных чисел, которую для вывода на экран можно преобразовать либо функцией np.real() (результат представлен на рисунке 13), либо с использованием функции np.abs() (результат показан на рис. 14).

plt.subplot (131),plt.imshow(np.real(iimgR)),plt.title('original')
plt.subplot(132),plt.imshow(np.real(iimgR999)),plt.title('original_limit99.9')
plt.subplot(133),plt.imshow(np.real(iimgR99)),plt.title('original_limit99')

Интересно, что изображения, на которые накладывались одинаковые ограничения после применения разных функций np.real() и np.abs() перед отображением, стали выглядеть по-разному. Для тех восстановленных изображений, для которых применялась функция np.real(), произошло «осветление» картинки, а для np.abs() появились «лишние» разводы. Попробуем разобраться, почему это происходит.

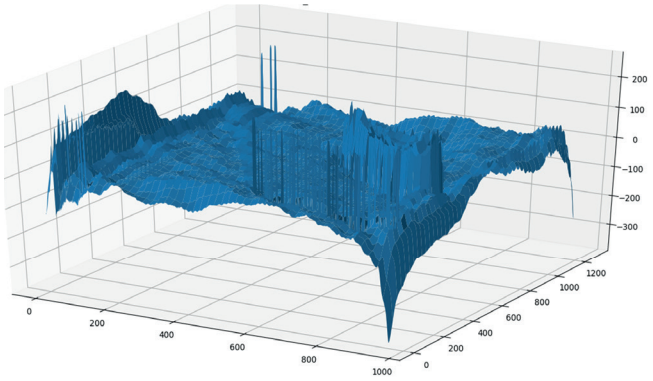


Рис. 15. Трехмерное изображение с «отрицательным хвостом»

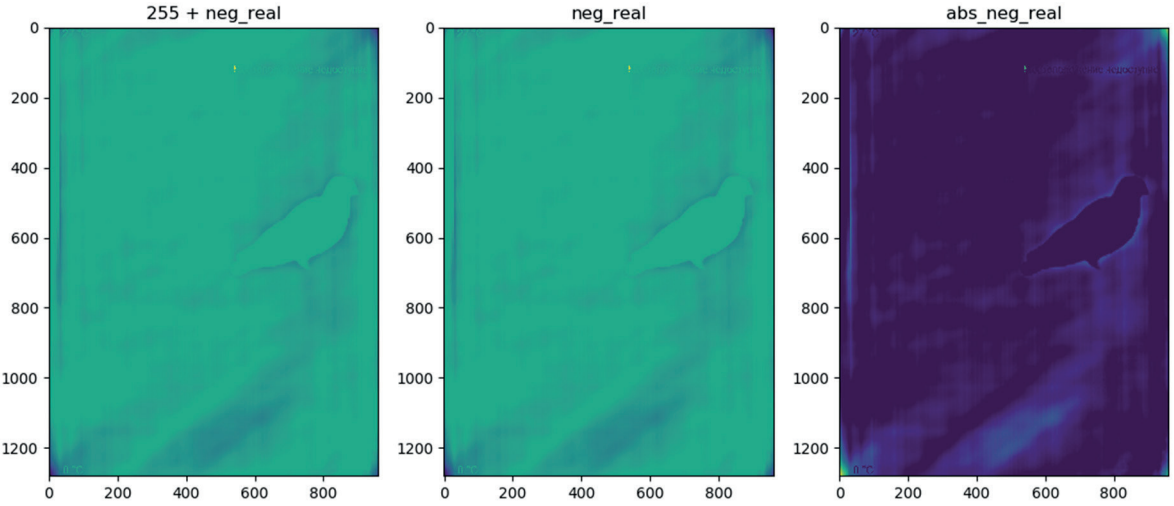


Рис. 16. Изображения «отрицательного хвоста» вещественной части

На самом деле при обратном преобразовании Фурье для изображений с измененным спектром (в нашем случае после ограничений максимальных значений амплитуды) в результате преобразования полученной комплексной матрицы к вещественному виду возникают отрицательные значения «отрицательный хвост», изображения которых после применения функций np.real() и np.abs() представлены на рис. 15 и 16. Код программы, которая получила данный результат, показан ниже:

```
ZR = np.real (iimgR99)
zx = np.where((ZR<0) | (ZR>255))
ZZ [zx] = ZR[zx]
Fig = plt.figure()
plt.subplot(131), plt.imshow (255+ZZ), plt.title ('255 + neg_real')
plt.subplot(132), plt.imshow(ZZ),plt.title('neg_real')
plt.subplot(133),plt.imshow(np.abs(ZZ)),plt.title('abs_neg_real')
```

На рис. 17 показаны восстановленные изображения оригинала и спектра, ограниченного по амплитуде без «отрицательных хвостов», которые больше похожи на применение функции abs, но с меньшей «размытостью»:

```
zx = np.where((ZR>0) & (ZR<255))
ZZ[zx] = ZR[zx]
Fig = plt.figure()
plt.subplot(121),plt.imshow(np.real(iimgR)),plt.title('real_orig')
plt.subplot(122),plt.imshow(ZZ),plt.title('real_lim')
```

Итак, можно сказать, что ограничение по амплитуде спектральной матрицы даже на уровне 99.9% влечет размытость изображения, не приводя ни к каким-либо наблюдаемым «улучшениям».

Далее рассмотрим, к чему приводит исключение высокочастотной части спектральной матрицы (частотного представления изображения, полученного после выполнения двумерного преобразования Фурье и сдвига высоких частот

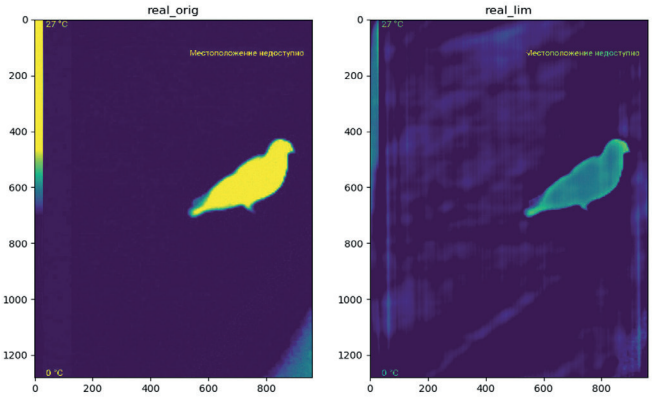


Рис. 17. Изображение оригинала и спектра, ограниченного по амплитуде без «отрицательного хвоста»

к середине). Вышеупомянутое исключение выполняется наложением квадратной матрицы из нулей (поэлементное умножение на маску) на центр данной матрицы. Для этого выполним следующие действия:

```
fftR = np.fft.fft2(imgR)
shfftR = np.fft.fftshift(fftR)
rows, cols = imgR.shape
b = np.shape(shfftR)

lx = b[1]
ly = b[0]
ZF = shfftR.copy
Xwin = 3

crow, ccol = rows//2 , cols//2
mask = np.ones((rows,cols),np.uint8)
mask[crow-xwin:crow+xwin, ccol-xwin:ccol+xwin] = 0
ZF = ZF*mask

ZFIS = np.fft.ifftshift(ZF)
ZZ = np.zeros((ly,lx))
ZZZ = np.zeros((ly,lx))

ZFISIF = np.fft.ifft2(ZFIS)

ZA = np.abs(ZFISIF)
ZR = np.real(ZFISIF)
Zxp = np.where((ZR>0) & (ZR<255))
Zxn = np.where((ZR< = 0) | (ZR>=255))

ZZ[zxp ]= ZR[zxp]
ZZZ[zxn] = ZR[zxn]

Fig = plt.figure()
plt.subplot(141),plt.imshow(ZR),plt.title('real')
plt.subplot(142),plt.imshow(ZA),plt.title('abs')
plt.subplot(143),plt.imshow(ZZ),plt.title('real_P')
plt.subplot(144),plt.imshow(ZZZ),plt.title('real_N')
```

В итоге получаем четыре варианта изображения (рисунок 18), каждый из которых зависит только от способа обработки перед отображением матрицы результатов обратного преобразования Фурье.

Интересно, что даже небольшое увеличение размера нулевой маски рисунок 19 и 20, применяемой к частотной матрице, ведет к достаточно заметным изменениям изображения во временной области.

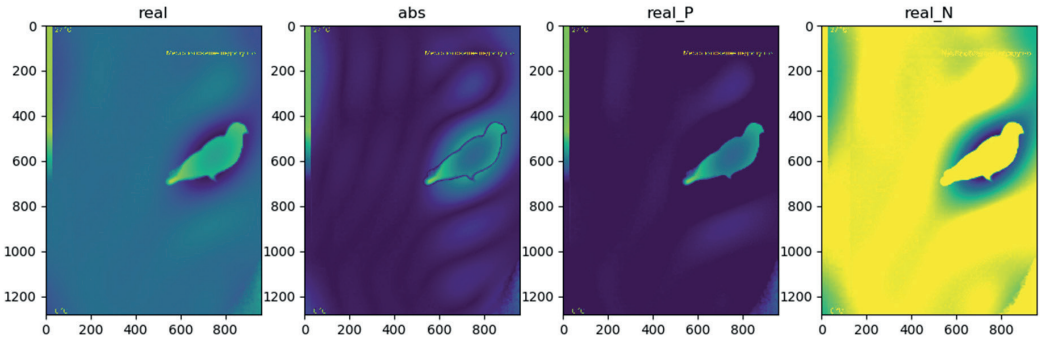


Рис. 18. Различные отображения матрицы обратного преобразования Фурье после применения нулевой маски 6 х 6

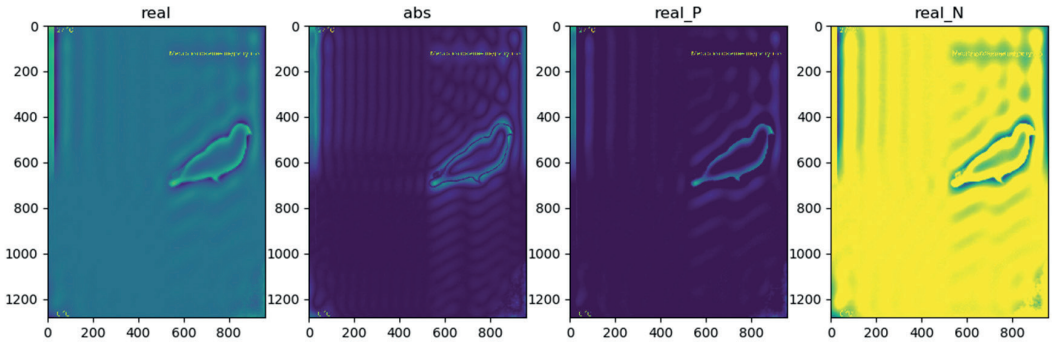


Рис. 19. Различные отображения матрицы обратного преобразования Фурье после применения нулевой маски 20 х 20

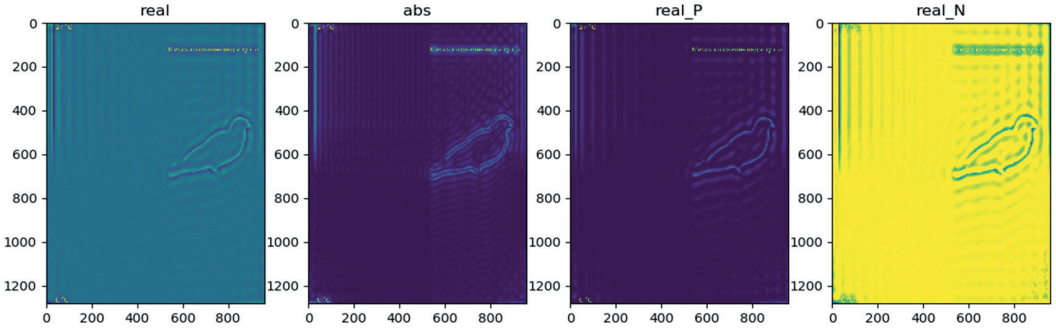


Рис. 20. Различные отображения матрицы обратного преобразования Фурье после применения нулевой маски 40 х 40

Наши наблюдения показали, что чем меньше остается в частотной области высоких частот, тем менее различимыми становятся контуры объекта во временной области.

Интересно также, что произойдет, если оставлять только небольшую часть высоких частот, а большую часть низких частот убирать. Результаты представлены на рис. 21 – 23.

Чтобы получить показанные выше изображения, мы воспользовались следующим изменением кода предыдущей программы:

```
xwin = 50
crow,ccol = rows//2 , cols//2
mask = np.zeros((rows,cols),np.uint8)
mask[crow-xwin:crow+xwin, ccol-xwin:ccol+xwin] = 1
```

Еще одним подтверждением того, что большая часть информации об изображении содержится в высокочастотной части спектра, является эксперимент по манипуляции всего четырьмя угловыми (самыми высокочастотными) пикселями спектральной матрицы. Результат обнуления этих пикселей, преобразованный во временную область, можно увидеть на рис. 24.

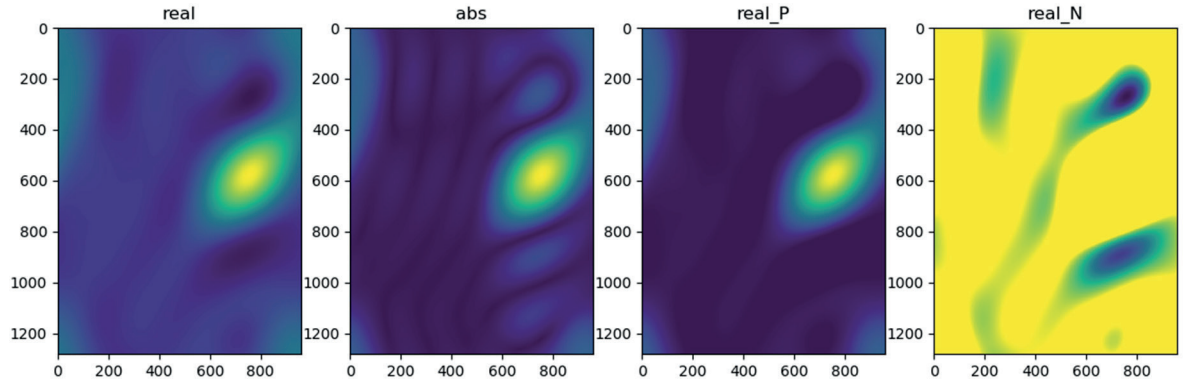


Рис. 21. Различные отображения матрицы обратного преобразования Фурье после применения единичной маски 6 x 6

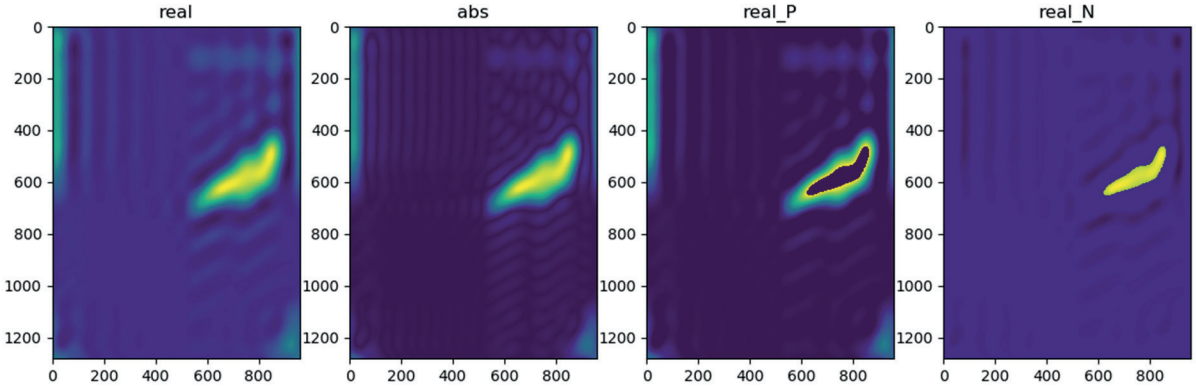


Рис. 22. Различные отображения матрицы обратного преобразования Фурье после применения единичной маски 20 x 20

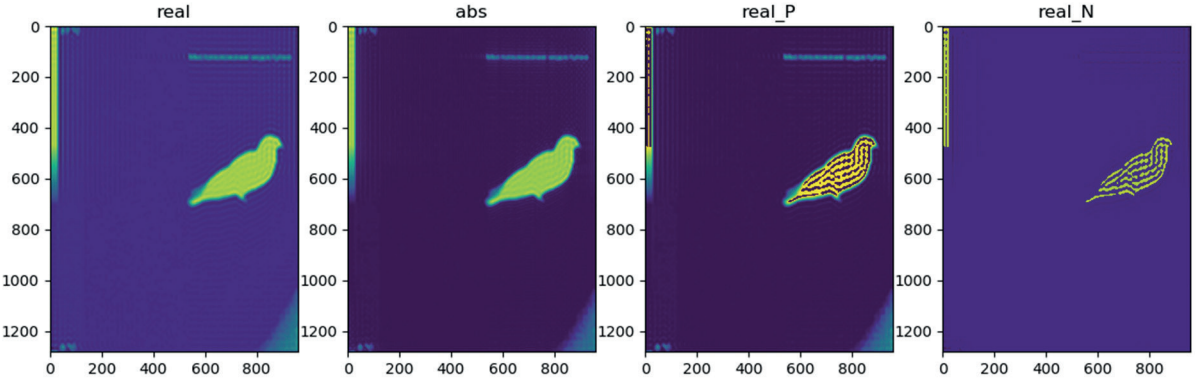


Рис. 23. Различные отображения матрицы обратного преобразования Фурье после применения единичной маски 100 x 100

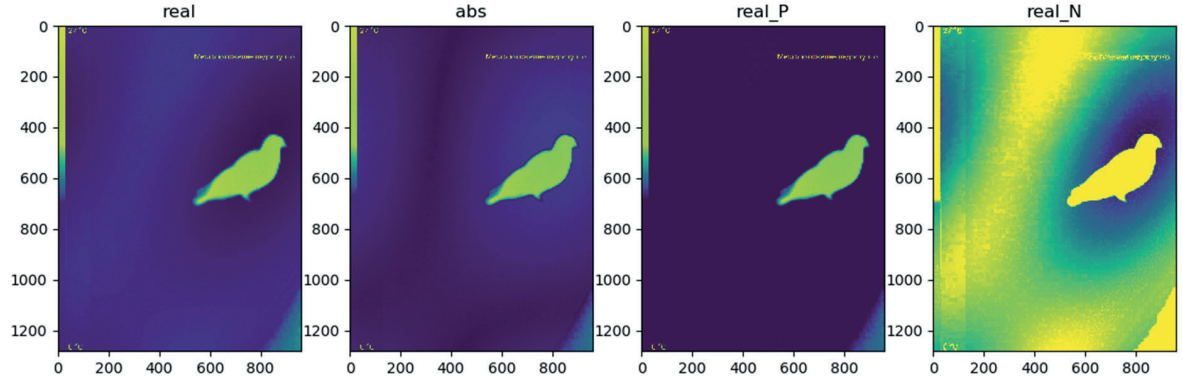


Рис. 24. Обнуление четырех высокочастотных пикселей в частотной области

Если, пиксели, о которых речь шла выше, умножить на 10, то во временной области можно получить следующие изображения, представленные на рис. 25.

Умножение данных пикселей на 100 в частотной области во временной области приводит к следующим изображениям, показанным на рис. 26.

Интересный эффект можно наблюдать, исключая комплексную часть четырех угловых высокочастотных пикселей и умножая вещественную часть на коэффициенты 10, 100 и т.п. Таким образом были получены высококонтрастные изображения искомого объекта, представленного на рис. 27.

Если увеличить в два раза (до 8) количество манипулируемых компонент (пикселей), то также можно получить интересные эффекты, которые представлены на рис. 28.

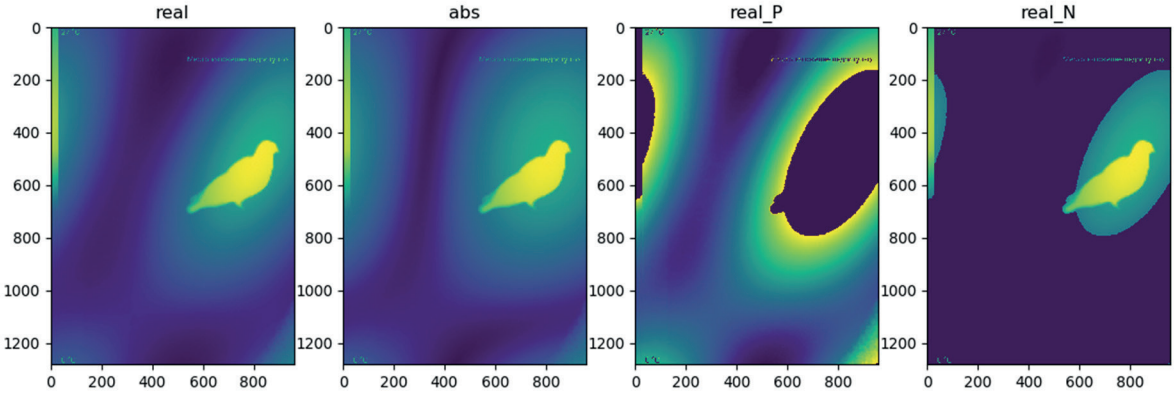


Рис. 25. Умножение на 10 четырех высокочастотных пикселей в частотной области

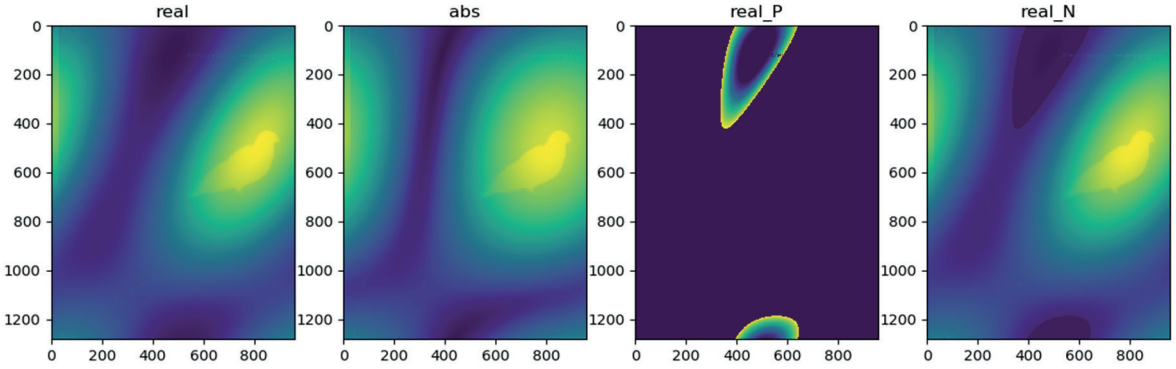


Рис. 26. Умножение на 100 четырех высокочастотных пикселей в частотной области

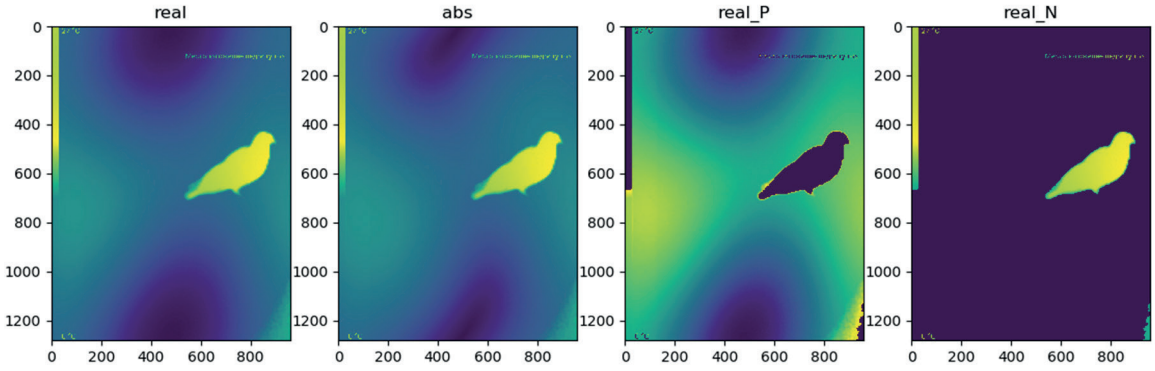


Рис. 27. Умножение на 10 угловых пикселей с обнуленной комплексной компонентой

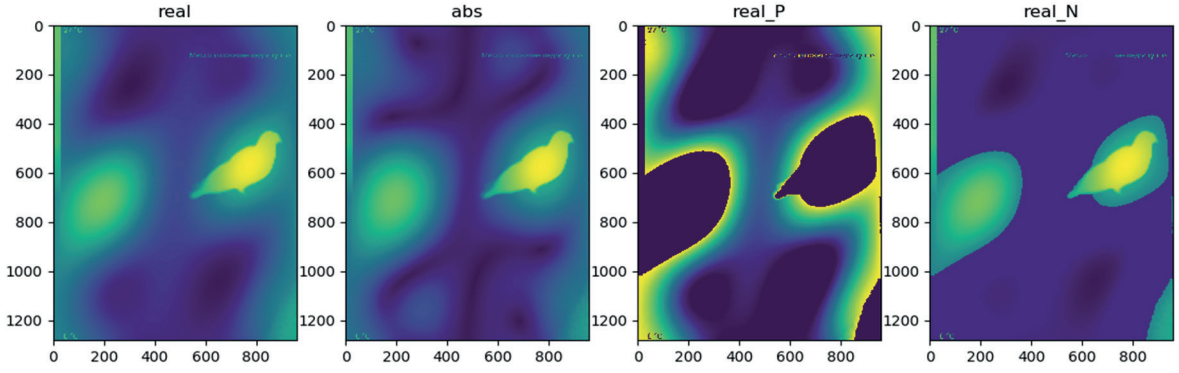


Рис. 28. Умножение на 10 восьми угловых пикселей с обнуленной комплексной компонентой

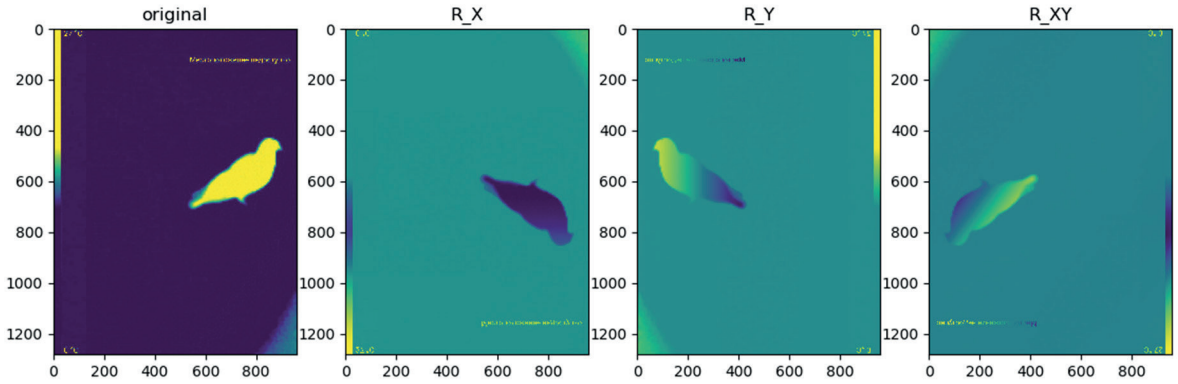


Рис. 29. Перестановочные симметрические преобразования в частотной области

В заключение следует отметить, что изменение порядка строк и столбцов как в частотной матрице, так и в матрице, соответствующей временной области представления изображения, действует одинаково и ведет к симметричным отражениям изображения относительно осей X и Y в отдельности или одновременно на рис. 29. Необходимо помнить об эффекте «осветления», который возникает от использования функции np.real().

ZFY = ZF[:,::-1]

ZFX = ZF[::-1,:]

ZFXY = ZF[::-1,::-1]

В результате проведенных программных экспериментов следует отметить, что работа над исследовательским проектом позволяет не только решать задачи, поставленные в начале эксперимента, но и мотивирует исследователей повышать свои профессиональные компетенции, способствует овладению рабочим инструментом, языками программирования, дисциплинирует ум и учит точным формулировкам как при постановке задачи, так и при анализе полученных результатов.

Изучение различных свойств изображений, представленных в частотной области посредством двумерного дискретного преобразования Фурье, реализованного функцией библиотеки NumPy fft2 и обратного преобразования ifft2, позволило выявить и исследовать ряд закономерностей, часть из которых уже отмечалась в специальной литературе, а часть встретилась авторам данной работы впервые.

1. Высокочастотные части спектра располагаются в угловых частях частотной матрицы.

2. Для удобства манипуляции спектральной матрицей рекомендуются сдвигать угловые высокочастотные части спектральной матрицы в центр, используя функцию fftshift, для возврата в исходное состояние перед обратным преобразованием рекомендуется использовать функцию ifftshift.

3. Для отображения спектра в виде двумерного изображения предварительно рекомендуется использовать функцию np.abs для преобразования комплексной частотной матрицы в матрицу неотрицательных вещественных значений. Далее рекомендуется подготовить матрицу логарифмов вещественных значений частотной матрицы сложенных с единицей. После этого можно строить двумерное «изображение» спектра.

4. При отображении изображения, полученного в результате обратного преобразования Фурье функцией imshow при использовании для преобразования комплексной матрицы в вещественную функцию np.abs() и np.real(), получаются разные результаты. Например, после np.real() изображение существенно «осветляется», а функция np.abs добавляет размытые пятна. Это обусловлено «отрицательным вещественным хвостом», возникающим в результате манипуляций со спектром изображения в частотной области. Если отображать по отдельности положительную часть вещественной матрицы изображения и ее отрицательный «хвост», то можно наблюдать много интересных эффектов.

5. Манипулировать частотной областью изображения можно путем «ограничения по амплитуде», оставляя в частотной матрице только те значения, которые, например, не превышают заданного процентного отношения от амплитудных значений исходной частотной матрицы. В результате такой манипуляции, с учетом замечаний п. 4, можно получить более темные или осветленные изображения с меньшей контрастностью.

6. Манипулировать частотной областью можно также путем наложения масок на сдвинутую к центру частотную матрицу. Если симметрично обнулять достаточно небольшое количество высокочастотных спектральных пикселей, то можно получать изображения с различной степенью контурированности. Если, в свою очередь, симметрично обнулять достаточно большое количество низкочастотных пикселей, оставляя только высокочастотные компоненты, то можно получать изображения разной степени размытости.

7. Интересные результаты были получены при манипуляции со всего четырьмя угловыми высокочастотными пикселями. Обнуление этих пикселей приводило к получению однородных изображений искомого объекта с повышенной четкостью краев, а увеличение на один и два порядка приводило к возникновению на изображениях необычных градиентных сегментов.

8. Исключение комплексной части (обнуление) небольшого количества высокочастотных пикселей в спектральной матрице и умножение вещественной части на различные коэффициенты большие нуля приводило к различным интересным эффектам, зависящим как от количества манипулируемых пикселей, так и от коэффициентов, на которые выполнялось умножение.

9. Изменение порядка строк и столбцов как в частотной матрице, так и в матрице, соответствующей временной области представления изображения, действует одинаково и ведет к симметричным отражениям изображения относительно осей X и Y в отдельности или одновременно.

Библиографический список

1. Пискунов А.И. *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.*: учебное пособие для педагогических учебных заведений. Москва: Сфера, 2001.
2. Kudryavtsev N., Temerbekova A. Special features of the project interfaces method as a mechanism of developing a project approach to the educational process and children's technical creativity. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 2018; Vol. 8, № 6: 167 – 182.
3. Кудрявцев Н.Г., Кудин Д.В., Фролов И.Н., Темербекова А.А. *Автоматизация проведения научных измерительных экспериментов в процессе проектной работы студентов и школьников*: монография. Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2021.
4. Протопопов Д. *Фурье-обработка цифровых изображений*. Available at: https://habr.com/ru/post/265781/
5. Доля П.Г. *Методы обработки изображений в частотной области*. Available at: http://geometry.karazin.ua/resources/documents /20191108175605_205fe542.pdf/)
6. *CS425 Lab: Frequency Domain Processing*. Available at: https://www.cs.uregina.ca/Links/class-info/425/Lab5/
7. Егоров С. *Визуализация спектров Фурье с помощью Python*. Available at: https://vk.com/@hayabuzo-fourier-spectrum
8. Нуньес-Иглесиас Х., Уолт ван дер Ш., Дэшноу Х. *Элегантный SciPy*. Перевод с английского А.В. Логунова. Москва: ДМК Пресс, 2018.

References

1. Piskunov A.I. *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. Ot zarozhdeniya vospitaniya v pervobytnom obschestve do konca XX v.*: uchebnoe posobie dlya pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Sfera, 2001.
2. Kudryavtsev N., Temerbekova A. Special features of the project interfaces method as a mechanism of developing a project approach to the educational process and children's technical creativity. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 2018; Vol. 8, № 6: 167 – 182.
3. Kudryavcev N.G., Kudin D.V., Frolov I.N., Temerbekova A.A. *Avtomatizaciya provedeniya nauchnyh izmeritel'nyh `eksperimentov v processe proektnoj raboty studentov i shkol'nikov*: monografiya. Gorno-Altajsk: BIC GAGU, 2021.
4. Protopopov D. *Fur'e-obrabotka cifrovyh izobrazhenij*. Available at: https://habr.com/ru/post/265781/
5. Dolya P.G. *Metody obrabotki izobrazhenij v chastotnoj oblasti*. Available at: http://geometry.karazin.ua/resources/documents /20191108175605_205fe542.pdf/)
6. *CS425 Lab: Frequency Domain Processing*. Available at: https://www.cs.uregina.ca/Links/class-info/425/Lab5/
7. Egorov S. *Vizualizaciya spektrov Fur'e s pomosch'yu Python*. Available at: https://vk.com/@hayabuzo-fourier-spectrum
8. Nun'es-Iglesias H., Uolt van der Sh., D`eshnou H. *`Elegantnyj SciPy*. Perevod s anglijskogo A.V. Logunova. Moskva: DMK Press, 2018.

Статья поступила в редакцию 20.06.21

УДК 378

Akhmedova A.R., *student, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: axmedovaangelina@mail.ru*
Velikzhanina K.A., *senior teacher, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: velikzhanina_kri@mail.ru*
Kolesnikova O.N.*, Cand. of Sciences (Sociology), Head of Institute, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: kolesnikova@socio.asu.ru*
Kuzhim N.V., *MA student, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: kujim@mc.asu.ru*
Troshina A.E., *BA student, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: 722924@gmail.com*
Chukanova T.V.*, Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: chukanova.64@mail.ru*

UNIVERSITY STUDENTS' SOCIAL PROJECT ACTIVITY AS A METHOD FOR DEVELOPMENT OF THEIR SOFT SKILLS. Globalization, development of the information society and other modern trends have actualized the importance of soft skills in the context of the labor market and the higher education system. On the agenda of modern Russian universities is the question of effective methods and technologies for formation and development of students' soft skills. Special attention is paid to the substantiation of the possibilities of students' social project activity in the context of development of their soft skills related to social, intellectual, volitional and leadership competencies. The practice of students' social project activity in the Altai State University, Department of Sociology is set out. The technological chain of social projects developed by students and indirect results of mastering the complex of knowledge and skills in the field of social design are described.

Key words: **soft skills, social project activity, social project, social design technology, methods for development of university students' soft skills.**

А.Р. Ахмедова, *студентка, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: axmedovaangelina@mail.ru*
К.А. Великжанина, *ст. преп., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: velikzhanina_kri@mail.ru*
О.Н. Колесникова, *канд. социол. наук, директор Института социальных наук Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: a-walentina@mail.ru*
Н.В. Кужим, *магистрант, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: kuzhimnatascha@mail.ru*
А.Е. Трошина, *студентка, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: 722924@gmail.com*
Т.В. Чуканова, *канд. социол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: chukanova.64@mail.ru*

СОЦИАЛЬНАЯ ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ИХ SOFT SKILLS

Глобализация, развитие информационного общества и другие тенденции современности актуализировали значение soft skills в контексте рынка труда и системы высшего образования. На повестке дня современных российских вузов стоит вопрос эффективных методов и технологий формирования и развития soft skills у студентов. Особое внимание в работе уделено обоснованию возможностей социальной проектной деятельности студентов в контексте процесса развития их гибких навыков, связанных с социальными, интеллектуальными, волевыми и лидерскими компетенциями. В качестве примера использования социальной проектной деятельности в рамках развития soft skills у студентов приведена практика проектной деятельности студентов института социальных наук Алтайского государственного университета. Описаны технологическая цепочка разрабатываемых студентами социальных проектов и косвенные результаты освоения комплекса знаний, умений и навыков в области социального проектирования.

Ключевые слова: **soft skills, социальная проектная деятельность, социальный проект, технология социального проектирования, методы развития soft skills у студентов вузов.**

Глобальные изменения в современном мире оказали значительное влияние на трансформацию рынка труда. Человеческий капитал в современных реалиях стал одним из ключевых аспектов успеха бизнеса. В этой связи актуализировалось значение soft skills на рынке труда, чутко реагирующем на глобализацию, развитие информационного общества и другие процессы, происходящие в современном обществе [1].

Владение специалистами не только профессиональными умениями и навыками, но и soft skills представляется важным и сильным конкурентным преимуществом. Обладатели мягких, гибких навыков более успешны в воплощении своих карьерных устремлений и самореализации [2]. Динамично развивающаяся бизнес-среда определяет свои требования к специалисту и выпускнику вуза в частности. Эти навыки сквозные и не связаны с конкретной предметной областью или специальностью. В самом общем виде наличие гибких навыков можно определить как критически важный фактор трудоустройства выпускников самых разнообразных направлений подготовки в условиях современного рынка труда, их часто называют «навыки будущего».

Описанные выше объективные факторы ставят перед современными вузами задачу поиска и реализации возможностей формирования и развития у своих студентов soft skills. Современный рынок труда не может обеспечить выпускников конкретными местами работы с узким набором профессиональных компетенций. Динамичное развитие экономики требует от вузов подготовки профессионалов с гибким мышлением, способных к саморазвитию [3].

В этой связи приходится, с большим сожалением, констатировать некоторую отсталость большинства российских вузов в вопросах формирования и развития soft skills своих студентов. Этот факт иллюстрирует тезис о существенном разрыве между требованиями жизни и сложившимися практиками в системе высшего образования [4]. Эффективное формирование soft skills невозможно без сконструированных должным образом концептуальных методологических и методических основ этого процесса.

Среди представителей научного знания исследованием проблем гибких навыков в разное время занимались Абашкина О., Баринова О., Гайдученко Е., Марушев А., Давидова В., Жадько Н., Чуркина М., Иванов Д., Канардов И., Клюковская И., Мирошниченко А.Н., Новиков А.М., Шрайбер А.Н., Чошанов М.А., Чуланова О.Л., Павлова Е., Портланд Ю., Сосницкая О., Татаурщикова Д., Шипилов В. Например, Шипилов В. определил сущность понятия «soft skills» и разработал общие правила его развития [5]. Жадько Н.В., Чуркина М.А. рассматривали развитие soft skills в контексте профессиональных межличностных отношений, предполагающих включение в рабочий и организационный контексты предприятия, понимание и представление корпоративных интересов, постановку и решение профессиональных задач [6]. Канардов И. изучал психологический аспект soft skills и относил «к числу социальных навыков умение убеждать, находить подход к людям, лидировать, межличностное общение, ведение переговорных процессов, работу в команде, личностное развитие, управление временем, эрудированность, креативность и др.» [6]. Изучением технологии развития soft skills через внеучебную деятельность занимались такие ученые, как Мазниченко М.А., Папазян Г.С., Бацунов С.Н., Далибожко А.И. Татаурщикова Д. под soft-skills подразумевала унифицированные навыки и личные качества, которые обеспечивают высокий уровень эффективности работы и взаимодействия с другими людьми. Автор выделял такие умения, как оказать первую помощь, грамотно управлять своим временем, убеждать, а к навыкам относил управление личным развитием, ведение переговоров, лидерство и т.д. [7]. Однако необходимо констатировать фрагментарность выводов указанных авторов. Научному сообществу еще предстоит осмыслить и разработать концептуальные основы процесса формирования soft skills у студентов в рамках системы высшего образования.

Ивонина А.И. в своей работе «Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников» пишет о возрастающей роли soft-skills в процессе профессионального развития, что отмечают исследователи и руководители крупных компаний. В профессиональной сфере успех человека на 85% зависит от мягких компетенций [6]. Татаурщикова Д. в своем исследовании отмечает, что чем выше человек поднимается по карьерной лестнице, тем больше количества унифицированных (то есть мягких навыков) ему необходимо использовать [7]. Достаточно прогнозируемым является экспертное мнение Лукьянова Ф., который отмечает, что «мягкие» навыки – это одно из определений эмоциональных компетенций (эмоционального интеллекта), без которых никогда не добиться успеха ни в жизни, ни в работе. «Soft skills» относятся в основном к жизненным навыкам [8].

В рамках рассматриваемой темы необходимо также обратиться к формулировке понятия «социальная проектная деятельность». Луков В. рассматривает социальное проектирование как специальное исследование, направленное на достижение социально значимой цели и локализованное по месту, времени и ресурсам. Целью является создание новой, социально значимой для общества ценности, разработка проектов с желаемым состоянием социальной системы с учетом наличия необходимых ресурсов [9].

Существуют разнообразные методики и техники формирования и развития soft skills у студентов вузов. Среди них можно назвать деловые игры, кейс-стади, имитационные игры и тренинги и т.п. [10]. В данной работе речь пойдет о возможностях социальной проектной деятельности студентов в контексте процесса формирования их гибких навыков.

Проектирование как методика обучения давно завоевало лидерские позиции, особенно в рамках системы высшего образования. Современные преподаватели и студенты уже с трудом могут представить себе качественное образование без внедрения проектных методик, в частности подготовки проектов социального характера, направленных на решение проблем в различных сферах жизни общества.

Описываемый метод создает условия для саморазвития и самообразования студентов. Посредством проектных технологий стимулируется интерес обучающихся к определенным проблемам и способам их решения посредством практического применения полученных знаний. В результате участия в разработке концепции социального проекта студенты:

а) знают: теоретические основы технологии определения перечня имеющихся ресурсов и ограничений в рамках поставленных перед социальным проектом задач; теоретико-методологические основы разработки концепции социального проекта; теоретические основы использования инструментов планирования в области реализации социальных проектов;

б) умеют: определять разные виды имеющихся ресурсов и ограничений для создания успешного социального проекта; формулировать основные элементы концепции социального проекта: актуальность, цели, задачи, ожидаемые результаты и возможные сферы применения; разрабатывать план реализации социального проекта;

в) владеют практическими навыками: поиска нормативно-правовых документов, необходимых для разработки социального проекта; разработки концепции социального проекта; использования различных инструментов планирования в процессе разработки плана социального проекта.

Важный вклад проектная деятельность вносит и в развитие гибких навыков у студентов. Так, Т.Л. Стенина указывает, что «социальное проектирование способствует формированию исследовательских, коммуникативных и управленческих навыков, а также когнитивных, мотивационно-ценностных, эмоциональных и личностных особенностей личности» [11, с. 13].

Итак, помимо формирования узкопрофессиональных компетенций, связанных с содержанием самой системой социального проектирования, процесс разработки собственных социальных проектов в рамках групповой работы формирует у студентов следующие soft skills:

– во-первых, социальные компетенции, связанные с возможностью и способностью работать в команде: коммуникабельность, грамотную письменную и устную речь, умение выступать на публике, эмоциональный интеллект (умение распознавать эмоции и мотивы других людей), гибкость и принятие критики, навыки невербальной коммуникации (владение жестами, языком тела и самопрезентации, уверенность в себе.

– Во-вторых, интеллектуальные компетенции, связанные с личностным развитием и стратегическим мышлением: аналитический склад ума, умение видеть и решать проблему, хорошую память, обучаемость, креативность, критическое мышление, умение видеть картину целиком (масштабное мышление), внимательность к деталям.

– В-третьих, волевые компетенции, связанные с целеустремленностью и способностью работать на результат: управление временем, упорство, стрессоустойчивость, готовность выполнять рутинную работу, дисциплинированность.

– В-четвертых, лидерские компетенции, связанные со способностью вести за собой команду, вдохновлять и в то же время контролировать: умение принимать решения, сформировать команду, разрешать конфликты, мотивировать и вдохновлять, контролировать работу, ответственность, навыки наставничества.

В качестве примера использования социальной проектной деятельности в рамках развития soft skills у студентов можно привести практику проектной деятельности студентов института социальных наук Алтайского государственного университета в рамках учебного курса «Социальное проектирование и прогнозирование». Косвенным результатом освоения студентами знаний, умений и навыков в области сущности, основного назначения, структуры и технологий социального проектирования является формирование и развитие гибких навыков у обучающихся.

Тематика проектов непосредственно связана с решением основных социальных проблем в регионе: поддержка молодежи в поиске работы, помощь разным категориям населения, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, привлечение внимания к проблемам здорового образа жизни и т.д. Ниже представлена технологическая цепочка разрабатываемых студентами социальных проектов.

1. Актуальность проекта (обозначается социальная проблема, на решение которой направлен социальный проект и ее масштабы).

2. Цель проекта (формулировка цели коррелирует с выявленной социальной проблемой, она должна быть достижима в рамках данного проекта).

3. Задачи проекта (конкретность и обозримость результата реализации – отличительная сторона и главное требование к формулировке задач. При постановке задач главным недостатком следует считать неконкретность и отсутствие увязки с реальностью).

4. Целевая группа (группа людей, объединенных общей проблемой, на решение которой направлен социальный проект).

5. Сроки реализации проекта (конкретное время, на которое рассчитан этот проект).

6. Обоснование проекта (характеризует его реализацию в правовом, экономическом, организационном отношениях).

7. Основное содержание проекта (перечень и порядок мероприятий по реализации проекта).

8. Бюджет проекта (план затрат, необходимых для его исполнения в стоимостном выражении).

9. Источники финансирования (инвестиционные, спонсорские, кредитные, бюджетные (субсидии, гранты), благотворительные).

10. Предполагаемые результаты и методы их оценки (социальные последствия реализации проекта, любой социальный проект несет для общества нечто большее, чем прямое достижение цели, самой по себе также социально значимой) [12].

В качестве примеров можно рассмотреть несколько социальных проектов, разработанных студентами в рамках дисциплины «Социальное проектирование и прогнозирование». Так, студенты кафедры эмпирической социологии и конфликтологии, общей социологии, а также кафедры социальной работы ежегодно принимают участие в различных конкурсах, посвященных социальному проектированию. Одним из последних интересных проектов студентов стал «Эко-кафе «Зеленое место»». Социальная инновация данного проекта заключается в использовании при продаже продукции экологически чистой и многоразовой тары, которой можно будет воспользоваться не только в пределах кафе, но и в любом месте. Таким способом люди смогут заменить одноразовую и вредную для экологии продукцию на многоразовую (многоразовые трубочки для напитков, многоразовый стаканчик для кофе и других напитков, а также многоразовую тару для блюд). Студенты практиковали сбор пластиковой тары для переработки в общежитии.

Основная цель любого социального предпринимательства – не только получение прибыли, но и помощь людям. Еще одним ярким примером проекта студентов института социальных наук является «Школа формирования навыков коммуникаций для слепоглухонемых людей «Я могу…»». Данный проект предполагает создание трех основных товаров: структурной технологии обучения шрифту Брайля и учебного пособия «Общение без препятствий»; книги сказок, напечатанной на шрифте Брайля, для детей с нарушением слуха, зрения, речи; удостоверений повышения квалификации для специалистов учреждений образования и социальной работы, а также сертификатов о прохождении обучающего курса для родителей. Социальная инновация проекта заключается в том, что данный тип школы впервые реализуется в стране, а также процесс обучения носит комплексный характер (происходит обучение как письму, так и речи) и строится по инновационному подходу, с использованием информационных технологий, как в очной, так и в заочной форме с проведением занятий в дистанционной форме. Основными потребителями предлагаемых товаров (услуг) будут являться специалисты по социальной работе (для них будет ценно получение опыта работы со слепоглухонемыми детьми, а также с профессионалами из других сфер профессиональной деятельности; за счет включения инновационных технология специалист расширяет границы своей профессиональной деятельности), специалисты системы образования (обретет необычайный опыт в работе с такой категорией детей за счет внедрения инновационных технологий), законные представители ребенка с нарушениями слуха, зрения, речи и сами дети в возрасте от 2 до 7 лет (улучшение коммуникативных способностей детей, курсы будут способствовать их социализации), организация системы социального обслуживания населения и системы образования (инновационные подходы к решению социальной проблемы – социализации детей слепоглухонемых в социуме).

На сегодняшний день 60 тысяч детей живут в сиротских учреждениях. Благодаря различным благотворительным программам и помощи государства дети одеты в хорошую одежду и обеспечены питанием. Но основная проблема выпускников детских домов заключается в неприспособленности к реальному миру. Такую проблематику подняли студенты в проекте «Академия наставничества «Я с ТОБОЙ»». Социальная инновация проекта заключается в том, что технология обучения специалистов по работе с детьми из сиротских учреждений впервые реализуется на территории Алтайского края. Также академия имеет высокую мобильность, ее возможность переезжать и проводить тренинги в удобном для заказчика месте увеличивает интерес к приобретению услуги у потенциальных покупателей. Программа обучения строится по абсолютно новому подходу к решению проблемы социализации у детей из сиротских учреждений. Программа поможет специалисту найти индивидуальный подход к каждому ребенку, чтобы его социализация проходила поэтапно, в зависимости от того, когда ребенок остался без попечения родителей и с учетом эмоциональной атмосферы, в которой он рос в семье. В данном проекте предлагается создать три основных продукта (услуги). Первый продукт (услуга) – обучающие тренинги. Его основными потребителями будут социальные работники, социальные педагоги и психологи из сиротских учреждений. Вторым продуктом (услугой) является учебно-методическое пособие «Рядом, чтобы помочь». Его основным потребителем будут социальные работники, социальные педагоги и психологи из сиротских учреждений, семейные пары, решившие взять на воспитание ребенка из сиротского

учреждения. Третьим продуктом (услугой) является кейс-сборник «Нет проблем». Основным потребителем данного товара будут являться социальные работники, социальные педагоги и психологи из сиротских учреждений, семейные пары, решившие взять на воспитание ребенка из сиротского учреждения.

Следующий проект разрабатывали студенты-социологи, который затрагивал межэтнические коммуникации. Целевой группой проекта «Русско-китайский гитарник «Музыка нас связала»» выступали китайские и русские студенты. Актуальность проекта определяется следующим обстоятельством: с введением совместных образовательных программ с вузами зарубежных стран появился комплекс проблем по адаптации иностранных студентов в российское общество. Одной из главных функций университета, а также и обучающихся российских студентов по работе с иностранными гражданами является обеспечение комфортного проживания, а также создание толерантной и дружественной атмосферы, в которой им будет приятно получать новые знания. Появляется необходимость введения более неформальных встреч, которые помогут наладить дружеские контакты, создать позитивную и теплую атмосферу, обрести новых друзей и просто приятно провести вечер. В СССР довольно популярны были так называемые «квартирники», которые создавались в непринужденной обстановке и предоставляли возможность ближе познакомиться с исполнителями, а музыкантам узнать свою аудиторию. Музыка, как всем известно, способна связать людей, преодолевая языковые барьеры. Цель проекта – сплочение китайских и русских студентов корпуса «Д» Алтайского государственного университета при помощи проведения музыкального вечера. В рамках проектной деятельности студенты разрабатывали задачи для достижения цели, планировали бюджет, необходимые ресурсы, сроки и ожидаемый результат. Командная работа над проблемой, которая их объединяет, позволяет усвоить социальные компетенции.

Интересным можно считать проект студентов экономического факультета, которые также осваивали социальную проектную деятельность в рамках дисциплины «Социальное проектирование и прогнозирование». Так, их проект «Студия Streat-Art» был направлен на решение нескольких задач: во-первых, создать сообщество уличных художников и повысить уровень их мастерства, квалификации и культуры, во-вторых, создать условия для минимизации нелегального стрит-арта в г. Барнауле. Данный проект принимал участие в «Интенсиве» от университета 20.35. Группа студентов (состоящая из экономистов, социолога и дизайнера), помимо непосредственной разработки идеи, в свою проектную деятельность включили эмпирическое исследование об отношении жителей г. Барнаула к уличному искусству.

Работа над концепциями социальных проектов, в том числе представленных в данной статье, осуществляется в рамках малых групп (2 – 3 человека). Преимущества подобной работы заключены в том, что студенты самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные умения, работая в группах; развивают у себя исследовательские умения; вырабатывают системное мышление.

Итак, уже ставшая традиционной методика социального проектирования предстает в новом ракурсе: в контексте широких возможностей эффективного развития soft skills студентов, так необходимых им на современном рынке труда.

Библиографический список

1. Кондратюк Т.В. Четвертая промышленная революция: какие компетенции необходимы сотрудникам? *Стратегические решения и риск-менеджмент.* 2018; № 3: 66 – 79.
2. Чернецова Л.В. Инвестиции в «soft skills» – ключ к успеху. *Бизнес и стратегии*. 2016; № 4: 73 – 78.
3. Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: психология и педагогика. 2018; Т. 15, № 3: 350 – 363.
4. Бацунов С.Н., Дереча И.И., Кунгурова И.М., Слизкова Е.В. Современные детерминанты развития soft skills. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2018; № 4: 12 – 21.
5. Шипилов В. Мини-книга «Навыковый коктейль». *Soft-skills and Business Administration University*. 2015.
6. Ивонина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников. *Интернет-журнал «Науковедение»*. 2017; Т. 9, № 1: 1 – 18.
7. Татаурщикова Д. *Soft skills*. Available at: https://4brain.ru/blog/soft-skills
8. Лукьянов Ф. *Твердые и мягкие навыки*. Available at: https://delovoymir.biz/2013/02/19/tverdye-i-myagkie-navyki.html
9. Луков В.А. *Социальное проектирование*: учебное пособие. Москва: Флинта, 2003.
10. Шрайбер А.Н. Методика формирования soft-skills (мягких навыков) у студентов вузов через систему дополнительного профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 145 – 146.
11. Стенина Т.Л. Концепция организации социальной проектной деятельности студентов в вузе. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2011; № 6 (60): 12 – 17.
12. Колесникова О.Н., Артюхина В.А. *Социальное проектирование и прогнозирование.* Рабочая программа дисциплины. Available at: http://www.asu.ru/sveden/education/programs/subject/142650/

References

1. Kondratyuk T.V. Chetvertaya promyshlennaya revolyuciya: kakie kompetencii neobhodimy sotrudnikam? *Strategicheskie resheniya i risk-menedzhment.* 2018; № 3: 66 – 79.
2. Chernecova L.V. Investicii v «soft skills» – klyuch k uspehu. *Biznes i strategii*. 2016; № 4: 73 – 78.
3. Raickaya L.K., Tihonova E.V. Soft skills v predstavlenii prepodavatelej i studentov rossijskih universitetov v kontekste mirovogo opyta. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: psihologiya i pedagogika. 2018; T. 15, № 3: 350 – 363.
4. Bacunov S.N., Derecha I.I., Kungurova I.M., Slizkova E.V. Sovremennye determinanty razvitiya soft skills. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2018; № 4: 12 – 21.
5. Shipilov V. Mini-kniga «Navykovyj koktejl'». *Soft-skills and Business Administration University*. 2015.
6. Ivonina A.I., Chulanova O.L., Davletshina Yu.M. Sovremennye napravleniya teoreticheskih i metodicheskih razrabotok v oblasti upravleniya: rol' soft-skills i hard skills v professional'nom i kar'ernom razvitii sotrudnikov. *Internet-zhurnal «Naukovedenie»*. 2017; T. 9, № 1: 1 – 18.
7. Tataurschikova D. *Soft skills*. Available at: https://4brain.ru/blog/soft-skills
8. Luk'yanov F. *Tverdye i myagkie navyki*. Available at: https://delovoymir.biz/2013/02/19/tverdye-i-myagkie-navyki.html
9. Lukov V.A. *Social'noe proektirovanie*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, 2003.
10. Shrajber A.N. Metodika formirovaniya soft-skills (myagkih navykov) u studentov vuzov cherez sistemu dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 145 – 146.
11. Stenina T.L. Koncepciya organizacii social'noj proektnoj deyatel'nosti studentov v vuze. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2011; № 6 (60): 12 – 17.
12. Kolesnikova O.N., Artyuhina V.A. *Social'noe proektirovanie i prognozirovanie.* Rabochaya programma discipliny. Available at: http://www.asu.ru/sveden/education/programs/subject/142650/

Статья поступила в редакцию 10.06.21

УДК 159.9

Levicheva E.S., *MA student, National Research Nizhny Novgorod State University n.a. I. Lobachevsky (Nizhniy Novgorod, Russia), E-mail: jane-lightbird@yandex.ru*

Dunaeva N.I., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Social Security and Humanitarian Technologies, National Research Nizhny Novgorod State University n.a. I. Lobachevsky (Nizhniy Novgorod, Russia), E-mail: nataliadunaeva468@yandex.ru*

ASSISTANCE TO STUDENTS WITH DISABILITIES IN OVERCOMING PSYCHOLOGICAL BARRIERS. The article discusses features of socio-psychological adaptation of students with disabilities to conditions of education in higher education. A detailed description of difficulties that arise in students and are the reason for contacting a psychologist is given. The article emphasizes the importance of inclusive education, thanks to which students with disabilities have the opportunity to actively participate in the life of the educational team and receive timely help from a psychologist. The article summarizes the practical experience of organizing inclusive education in Russian universities. The authors of the article offer a program of training sessions aimed at overcoming the psychological barriers of students with limited health opportunities. This program is implemented at the Lobachevsky National Research

Nizhny Novgorod State University. The authors come to conclusion that a specially developed training program helps students with disabilities overcome psychological barriers.

Key words: **socio-psychological adaptation, student with disabilities, university education, inclusive education, program of training sessions.**

Е.С. Левичева, *магистрант, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского», г. Нижний Новгород, E-mail: jane-lightbird@yandex.ru*

Н.И. Дунаева*, канд. психол. наук, доц., ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского», г. Нижний Новгород, E-mail: nataliadunaeva468@yandex.ru*

ПОМОЩЬ СТУДЕНТАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРЕОДОЛЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ

В данной статье рассматриваются особенности социально-психологической адаптации студентов с ОВЗ к условиям получения образования в высшем учебном заведении. Дается подробное описание сложностей, которые возникают у студентов и являются поводом для обращения к психологу. В статье подчеркивается важность инклюзивного образования, благодаря которому у студентов с ОВЗ появляется возможность активно участвовать в жизни учебного коллектива и своевременно получать помощь психолога. Обобщается практический опыт организации инклюзивного образования в российских вузах. Авторами статьи предлагается программа тренинговых занятий, направленная на преодоление психологических барьеров студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья. Данная программа реализуется в Национальном исследовательском Нижегородском государственном университете имени Н.И. Лобачевского. Авторы приходят к выводу, что специально разработанная программа тренинговых занятий помогает студентам с ОВЗ преодолеть психологические барьеры.

Ключевые слова: **социально-психологическая адаптация, студент с ОВЗ, обучение в вузе, инклюзивное образование, программа тренинговых занятий.**

В жизни каждого человека бывают периоды, когда может потребоваться помощь психолога. Особенно нуждаются в психологической поддержке студенты вузов, так как им необходимо работать с большим объемом информации, активно участвовать в жизни факультета и проходить практику, постепенно осваивая будущую профессию и привыкая к социальной ответственности. Не все студенты могут самостоятельно справиться с таким количеством поставленных задач, поэтому во многих вузах налажена работа психологов, которые проводят индивидуальную и групповую работу с обучающимися.

Адаптация студентов к условиям вуза изучалась рядом отечественных исследователей – А.П. Парахонским, Л.Е. Елгиной, О.Д. Андреевой, Н.А. Березовиным. Данные авторы классифицировали типы адаптации студентов, однако эти классификации разрабатывались без учета проблем лиц с ОВЗ, которые в рамках инклюзивного образования обучаются вместе со здоровыми студентами. Студенты с ОВЗ адаптируются к условиям обучения с большей сложностью, чем здоровые студенты. Их дефекты усложняют процесс привыкания к обучению в высшем учебном заведении, и в результате этого появляется множество поводов для обращения за психологической помощью. Но, несмотря на кажущуюся логичность данного утверждения, мы наблюдаем иную ситуацию – далеко не все студенты с ОВЗ обращаются за помощью к специалисту.

В ННГУ им. Лобачевского общее количество студентов с ограниченными возможностями здоровья составляет 63 человека. Это лица с различными заболеваниями – студенты с поражением опорно-двигательного аппарата, инвалиды с детства, слабослышащие, инвалиды по зрению; студенты с соматическими заболеваниями, с нарушением сердечно-сосудистой системы, с заболеванием дыхательных путей; студенты с эпилепсией, онкологией, рассеянным склерозом и гемофилией. Лица с данными заболеваниями испытывают сложности с адаптацией к пространству учебного заведения, с коммуникацией и освоением образовательной программы. Однако и на этом жизненном этапе, насыщенном различными трудностями, молодые люди, имеющие ограниченные возможности здоровья, предпочитают справляться со сложностями в одиночку, не выходя за пределы привычной реальности.

Каждый человек имеет право быть услышанным, понятым и принятым в общество – вне зависимости от возможностей его здоровья и наличия психологических сложностей. Поэтому важно разобраться в причинах, мешающих студентам с ОВЗ обращаться за поддержкой к психологу, и наметить пути преодоления этого барьера, существующего в сознании.

Среди отечественных и зарубежных исследователей, занимавшихся вопросом психологической адаптации студентов с ОВЗ к обучению в вузах, можно выделить Е.Р. Ярскую-Смирнову, Е.В. Гурову, Б.Б. Айсмонтас, С. Коби, К. Пэрли, Д. Холла. Рассмотрим психологические сложности, с которыми приходится сталкиваться студенту с ОВЗ, обучающемуся в вузе.

У студентов с ОВЗ могут возникать сложности с перемещением в пространстве вуза, поэтому они стараются передвигаться вместе с группой других студентов. Это делает их зависимыми и эмоционально подавленными, так как возможность быть самостоятельным очень важна для любого человека. Но, несмотря на необходимость обращения за помощью к однокурсникам, студенты с ОЗВ имеют склонность избегать общения с ними, потому что стесняются своих особенностей. В итоге внутри ученической группы образуется замкнутый круг общения, в который входят только студенты с ОВЗ.

Очень часто стеснительность мешает студентам с ОВЗ обращаться за помощью к преподавателю, когда, например, нужно попросить более доступно объяснить материал. По той же причине студенты могут избегать посещения библиотеки или оставаться на месте, когда испытывают желание выйти к доске и ответить. Данные ограничения существенно усложняют процесс социально-психологической адаптации.

Многие студенты с ОВЗ не обладают высоким уровнем работоспособности, так как быстро утомляются и нуждаются в более частых перерывах между занятиями. Также студентам бывает сложно управлять своими эмоциями, выдерживать образовательные нагрузки, преодолевать стресс, возникающий во время ответов на семинарских занятиях и на экзаменах. Стоит отметить, что студенты с ОЗВ могут обладать заниженной самооценкой, так как воспринимают свой физический дефект как дефект личности в целом.

Согласно данным, полученным М.А. Одинцовой с помощью графической методики «Траектория» (Д.А. Леонтьев, А.Е. Миюзова, 2016), студенты с ОВЗ чаще здоровых однокурсников выбирали жизненную траекторию «к». По данным Д.А. Леонтьева и А.Е. Миюзовой, люди, выбирающие эту траекторию, «отличаются большим доверием, открытостью, доброжелательностью, позитивным отношением к новому, способностью рассматривать любое явление с разных точек зрения, но меньшей способностью понимать и чувствовать потребности других людей и эффективно с ними сотрудничать, склонностью к избеганию неудач, меньшей настойчивостью в достижении совершенства в делах» [1, с. 44 – 63].

Мы можем сделать вывод, что ограниченные возможности здоровья накладывают серьезный отпечаток на личность человека. Студент с ОВЗ чувствует свое отличие от здоровых однокурсников и утверждается в мысли, что ему сложно объяснить свои переживания и донести особенности мировосприятия до окружающих. Однако данной группе студентов присуща открытость новому социальному опыту и новым знаниям, а также вера в наличие у себя способностей, которые необходимо развивать.

Психологическая помощь, которую специалисты могут оказывать студентам с ОВЗ, включает в себя различные формы коррекционной работы. Необходимо повышать уровень самостоятельности студентов, развивать умение контролировать себя и свои состояния, повышать уровень жизнестойкости и принятия себя. В ходе коррекционной работы выявляются особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ, а также их профессиональные склонности, интересы. Проводятся работы по профессиональному самоопределению. Также осуществляется консультативная работа с преподавателями, родителями, социальными работниками. Проводятся информационно-просветительские мероприятия для всех участников образовательного процесса.

Важно с первых дней обучения в вузе организовать образовательный процесс таким образом, чтобы студенты с ОВЗ не чувствовали своего отличия от остальных студентов. Совместная деятельность способна сократить пропасть, отделяющую людей друг от друга. Почувствовав, что его внутренний мир может быть понятен другим людям, студент с ОВЗ сумеет преодолеть барьер, мешающий ему обращаться за помощью к психологу.

«Человек с ограниченными возможностями здоровья имеет право на включение во все аспекты жизни, право на независимую жизнь, на самоопределение, на свободу выбора. Полноценная социализация личности с ОВЗ предусматривает устранение ограничений как физических, так и психологических» [2, с. 74].

Очень важно организовать процесс интеграции студентов с ОВЗ в общеобразовательную систему вуза в двух направлениях. С одной стороны, студенты, преподаватели и психологи могут создавать комфортную психологическую обстановку, в которой каждый участник образовательного процесса будет чувство-

вать свою ценность, включая студентов с ОВЗ. С другой стороны, необходимо государственное финансирование, чтобы у студентов с ОВЗ была возможность пользоваться необходимыми техническими средствами, упрощающими их жизнь.

С.В. Алехин отмечает, что «образование, которое ориентировано на принципы инклюзии, меняет социальные отношения в сторону принятия различий, ставит во главу угла поддержку и взаимосотрудничество, изменяет и адаптирует условия и среду для развития и удовлетворения образовательных целей каждого обучающегося» [3, с. 8].

Немалую роль играет такая форма помощи, как социальная поддержка. Интересным начинанием в плане помощи студентам с ОВЗ являются социальные проекты, которые служат сплочению студенческого коллектива. На определенных занятиях можно знакомить студентов с людьми с ограниченными возможностями здоровья – это помогает преодолеть непонимание и предрассудки.

Интересен опыт организации инклюзивного образования в российских вузах. В работе принимают участие руководящие органы, специалисты служб психолого-педагогического сопровождения, преподаватели, сами студенты с ОВЗ и их родители. Рассмотрим программы инклюзивного образования, которые успешно применяются в некоторых вузах в течение последних лет.

В Саратовском национальном исследовательском государственном университете на протяжении последних пяти лет применялись следующие компоненты инклюзивного образования: выявление и учет особых образовательных потребностей студентов с ОВЗ, повышение квалификации преподавательского состава, проведение занятий в соответствии с программами циклов адаптационных дисциплин. Данный подход к интеграции приводит к созданию атмосферы понимания и поддержки в учебном коллективе, повышению уровня социально-психологической адаптации студентов с ОВЗ. В ходе работы студенты сами осознают свои сильные и слабые стороны, а психологи и преподаватели приходят на помощь в решении возникающих проблем [4, с. 185 – 186].

На факультете дистанционного обучения МГППУ успешно реализуется программа социально-психологического сопровождения студентов с ОВЗ, направленная на создание условий, в которых становится возможным выход из мира отчуждения в мир взаимодействия, активного расширения социальных контактов. Студенты с ОВЗ открывают для себя мир ответственности и самостоятельности, перестают чувствовать себя чужими в учебном коллективе [4, с. 199].

Программа поддержки обучения студентов с ОВЗ в Новосибирском государственном университете состоит из следующих элементов: организация доступной архитектурной среды, организация ресурсного центра со специальным программным обеспечением, выделение дополнительного времени для выполнения работ и консультации преподавателей, индивидуальные учебные планы в случае пропусков занятий по болезни, а также организация досуга и отдыха. Необходимые формы психологической поддержки обсуждаются в начале первого учебного года с самими студентами, их родителями и преподавателями. Здоровые студенты всегда готовы прийти на помощь своим товарищам и оказать необходимую психологическую поддержку [5, с. 45 – 46].

Инклюзивное образование в Тюменском индустриальном университете (ТИУ) включает в себя использование индивидуального учебного плана для студентов с ОВЗ и учебной программы с учетом имеющихся нозологий. Университет учитывает индивидуальные пожелания и способности, предоставляет студентам с ОВЗ возможность проявить себя и стать успешным профессионалом. В университете работают социальные педагоги и психологи, готовые оказать психолого-педагогическую поддержку и сопровождение учебного и внеучебного процесса [6].

Таким образом, мы видим, что вузы, работающие по программе инклюзивного образования, позволяют студентам с ОВЗ полноценно включиться в процесс обучения и студенческую жизнь. Для многих молодых людей, которые имеют ограниченные возможности здоровья, поступление в вуз является первым опытом интеграции в социум. Социально-психологическое сопровождение, помощь подготовленных педагогов и однокурсников, включенность в активную деятельность помогают студентам с ОВЗ лучше адаптироваться к обучению в вузе и найти работу по профессии.

Также стоит отметить, что на сегодняшний день в мире существует масса программ и возможностей для развития человека с ограниченными возможностями здоровья. Это различные тренинги, волонтерские организации, курсы, видеоуроки и множество литературы. Единственный минус такого положения – практическое отсутствие финансирования от государства.

Мы считаем, что если бы со стороны вузов предложение психологической помощи и организация совместной деятельности студентов и психологов были более активны, то со временем это стало бы очень распространенным явлением. Студенты с ОВЗ могли бы включаться в общественную жизнь, не чувствуя своего отличия от остальных учащихся. Таким образом, и обращение за личной консультацией к психологу стало бы для них более комфортным.

В ННГУ им. Н.И. Лобачевского на факультете социальных наук был создан Центр социально-психологического сопровождения студентов с целью поддержания психологического здоровья студентов и профилактики социальных дезадаптаций. Центр решает следующие задачи: оказание первичной психологической помощи по факту обращения, выявление различных групп риска среди студентов, психологическое консультирование участников образовательного процесса, психологическая коррекция выявленных нарушений у студентов группы риска, а также организация мероприятий по психологическому просвещению и профилактике деструктивного, аддиктивного и делинквентного поведения среди студентов.

Центр социально-психологического сопровождения студентов осуществляет разнообразные направления, формы и методы работы по адаптации студентов. Приоритетными в работе являются следующие группы: студенты группы риска (кризисные состояния, суицидальные риски, депрессия); иностранные студенты (проблемы адаптации); студенты с ограниченными возможностями здоровья (помощь в выстраивании персонифицированной социально-психологической траектории).

Нами была разработана программа по повышению уровня социально-психологической адаптации студентов с ОВЗ, состоящая из цикла тренинговых занятий. Программа включает в себя следующие цели:

1. Повысить уровень социально-психологической адаптации в процессе обучения в вузе таким образом, чтобы студенты с ОВЗ стали более общительными и смогли преодолеть психологический барьер, возникающий при необходимости обращения к психологу.

2. Повысить уровень психологического благополучия студентов с ОВЗ, сделать процесс обучения в вузе более эмоционально комфортным.

3. Стимулировать интерес студентов с ОВЗ к внеучебной деятельности, включающей в себя участие в различных мероприятиях, олимпиадах, конкурсах и других формах активности.

4. За счет повышения уровня социально-психологической адаптации сделать процесс дальнейшей социализации студентов более успешным – обучение в рамках инклюзивного образования помогает студентам с ОВЗ гарантированно трудоустроиться после окончания вуза и найти свое место в обществе.

Программа включает в себя три основные задачи. Первая задача заключается в создании комфортной обстановки во время тренинга и формировании доверительных отношений между участниками.

Вторая задача заключается в развитии навыков общения во время проведения тренинга. У студентов с ОЗВ навыки общения могут быть развиты недостаточно, так как до поступления в вуз многие ребята учились в школах-интернатах или проходили домашнее обучение.

Третья задача заключается в повышении уверенности в себе и определении своих лучших качеств. Это оказывает положительное влияние на процесс адаптации к обучению в вузе и на самооценку личности в целом.

Как известно, тренинг является методом активного обучения. В ходе тренинговых занятий происходит усвоение и закрепление навыков социального взаимодействия. Погружаясь в атмосферу доверительного общения, человек раскрывается, перестает переживать о том, что другие люди могут его не понять. Участие в тренинговых занятиях дает студенту с ОЗВ замечательную возможность познакомиться с другими студентами, обрести необходимые навыки общения и преодолеть психологические барьеры. Для оценки результативности цикла тренинговых занятий используются методики, позволяющие выявить уровень социально-психологической адаптации, психологического благополучия и жизнестойкости.

Во время тренинговых занятий важно повысить самооценку студентов с ОВЗ, дать им возможность проявить себя, научить принимать и ценить свою индивидуальность. Также очень важно дать студентам возможность почувствовать, что другие люди способны понять их внутренний мир и проникнуться переживаниями, которые они испытывают. Осознание того, что рядом всегда есть отзывчивые люди, способствует повышению уровня принятия себя и помогает найти свое место в жизни.

Сокращение пропасти между «я» и «другие», осуществляемое за счет совместной и просветительской деятельности, ведет к большей открытости, к готовности доверить свои переживания психологу, который также вносит немалый вклад в развитие личности студента. Студенту с ОВЗ важно почувствовать, что он имеет право обратиться к психологу не потому, что возможности его здоровья ограничены, а потому, что может нуждаться в поддержке так же, как и все остальные.

Тревога, беспокойство, неуверенность в себе мешают развитию личности. Если предлагать студенту с ОВЗ различные пути преодоления этих состояний и делать это грамотно, постепенно включая его в общественную деятельность, его отношение к себе и своим психологическим сложностям со временем изменится. Снижение уровня тревожности и повышение уровня жизнестойкости и принятия себя помогут студентам с ОВЗ лучше адаптироваться к обучению в вузе, получить профессию и вступить во взрослую жизнь.

Библиографический список

1. Леонтьев Д.А., Миюзова А.Е. Личностные изменения как результат жизнетворческой работы. *Консультативная психология и психотерапия*. 2016; Т. 24, № 1: 44 – 63.
2. Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А. Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. *Психологическая наука и образование*. 2017; Т. 22, № 1: 71 – 80.
3. Алехин С.В. *Психолого-педагогические основы инклюзивного образования:* коллективная монография. Москва: МГППУ, 2013.

4. Умняшова И.Б., Макарова И.В. Психологическая служба университета: реальность и перспективы. *Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. Москва: ФГБОУ ВО МГППУ. НИУ ВШЭ, 2017.
5. Айсмонтас Б.Б. *Инклюзивное образование студентов с инвалидностью и ОВЗ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий:* хрестоматия для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с инвалидностью и ОВЗ. Москва: МГППУ, 2015.
6. *Тюменский государственный университет*. Доступная среда. Available at: https://www.tyuiu.ru/sveden/ovz/

References

1. Leont'ev D.A., Miyuzova A.E. Lichnostnye izmeneniya kak rezul'tat zhiznetvorcheskoj raboty. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya*. 2016; T. 24, № 1: 44 – 63.
2. Ajsmontas B.B., Odincova M.A. Social'no-psihologicheskoe soprovozhdenie studentov s invalidnost'yu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2017; T. 22, № 1: 71 – 80.
3. Alehin S.V. *Psihologo-pedagogicheskie osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya:* kollektivnaya monografiya. Moskva: MGPPU, 2013.
4. Umnyashova I.B., Makarova I.V. Psihologicheskaya sluzhba universiteta: real'nost' i perspektivy. *Materialy I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*. Moskva: FGBOU VO MGPPU. NIU VSh`E, 2017.
5. Ajsmontas B.B. *Inklyuzivnoe obrazovanie studentov s invalidnost'yu i OVZ s primeneniem `elektronnogo obucheniya, distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij:* hrestomatiya dlya prepodavatelej sfery vysshego professional'nogo obrazovaniya, rabotayuschih so studentami s invalidnost'yu i OVZ. Moskva: MGPPU, 2015.
6. *Tyumenskij gosudarstvennyj universitet*. Dostupnaya sreda. Available at: https://www.tyuiu.ru/sveden/ovz/

Статья поступила в редакцию 06.06.21

УДК 373.51

***Li Hongjuan**, senior lecturer, Heihe University (China), E-mail: 1664880677@qq.com*
***Zhang Jianwen**, senior teacher, Heihe University (China), E-mail: 5644060@qq.com*

THE HISTORY OF SECONDARY EDUCATION DEVELOPMENT IN THE AMUR REGION FROM THE LATE XIX TO THE END OF XX CENTURIES. The article examines the history of formation and development of secondary education in the Amur Region until the 1990s. At this time, China is carrying out the modernization of education, and if in the field of higher education the Chinese side has made significant improvements, then secondary education needs significant reform. All over the world, the effectiveness of education in the period of the USSR is noted, therefore, the issue of studying it is of interest to many countries. Due to the neighboring position, the direct involvement of the Chinese side in the life of the region, the pedagogical experience of the Amur Region in the development of secondary education is interesting. The Amur Region followed its own path of development, focusing on the all-Russian education system. Pre-revolutionary education in the Amur Region developed under the influence of the Cossacks. The October Revolution led to reforms that had a significant response among the population, especially since the Soviet government relied on schools. But territorial features, opposition to the new government and the formation of its own Far Eastern republic slowed down the process of the formation of secondary education according to the general scheme for the country. After the annexation of the Amur Region (FER) to the USSR, a gradual stage of strengthening secondary education and a series of reforms began, which established the obligatory 9-year education. With the collapse of the USSR, a new educational period will begin, but still the Soviet system is at the core, and many pedagogical developments and educational material do not lose their relevance to this day.
Key words: **secondary education, high school, Amur region, Russia, China.**

***Ли Хунцзюань,** доц., Хэйхэский университет, г. Хэйхэ, E-mail: 1664880677@qq.com*
***Чжан Цзяньвэнь**, ст. преп., Хэйхэский университет, г. Хэйхэ, E-mail: 5644060@qq.com*

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ С КОНЦА XIX ПО КОНЕЦ XX ВЕКОВ

В статье рассматривается история становления и развития среднего образования в Амурской области до 1990-х годов. На данный период в Китае идет модернизация образования, и если в области высшего образования китайская сторона добилась значительных улучшений, то среднее образование нуждается в значительном реформировании. Во всем мире отмечается эффективность русского образования в период СССР, поэтому вопрос его изучения интересует многие страны. В силу соседского положения, непосредственной вовлеченности китайской стороны в жизнь региона интересен педагогический опыт Амурской области в развитии среднего образования. Амурская область шла по своему пути развития, ориентируясь на общероссийскую систему образования. Дореволюционное образование здесь развивалось под влиянием казачества. Октябрьская революция привела к реформам, которые имели значительный отклик среди населения, тем более что Советская власть делала ставку на школы. Но территориальные особенности, оппозиция новой власти и формирование своей Дальневосточной республики затормозили процесс становления среднего образования по общей для страны схеме. После присоединения Амурской области (ДВР) к СССР начинается постепенный этап укрепления среднего образования и череда реформ, которая установила обязательность 9-летнего обучения. С распадом СССР начнется новый образовательный период, но все равно в основе лежит советская система, а очень многие педагогические наработки и учебный материал не теряют своей актуальности по сей день.
Ключевые слова: **среднее образование, средняя школа, Амурская область, Россия, Китай.**

В Китае продолжается модернизация образования, начатая в 2002 году. Новый стратегический план развития содержит ряд задач, которые должны быть выполнены до 2035 года. Особое внимание уделено оптимизации походов к обучению, оснащению оборудованием и учебными материалами, работе над физическим и психологическим состоянием обучающихся, материальной поддержке образовательных учреждений, а также укреплению позиций Китая на международном уровне. Наблюдается активное сотрудничество с иностранными учебными заведениями, вводятся различные образовательные программы, среди которых особое внимание уделяется проекту «Один пояс и один путь», а особенно отмечается взаимодействие с Россией.

Текущее положение дел показывает, что в Китае проделана колоссальная работа в области высшего образования, а среднее образование остается недостаточно проработанным и требует тщательного переосмысления. Например, выпускники второй ступени среднего образования (профессиональное образование) не могут продолжить обучение и получить высшее образование. Поэтому необходимо разработать в стране общую понятную систему, при которой выпускники профессиональных школ могли бы получить аттестат о среднем образовании и продолжить обучение.

«Закон КНР об обязательном обучении» устанавливает обязательность 9-летнего образования. Реформы среднего образования нацелены на уменьшение учебной нагрузки обучающихся, чтобы высвободить время для творчества и интересов по дисциплинам, чтения книг, эстетического воспитания. Ожидается, что такая образовательная реформа будет работать на повышение идейных, нравственных, моральных и культурных ценностей китайского народа.

На фоне поставленных образовательных задач особенный интерес для китайской стороны представляет проводимая политика и изучение системы среднего образования за рубежом. В силу соседского положения, географической схожести и исторической общности Дальневосточного и Хейлунцзянского регионов преподавателями Хэйхэйского университета исследуется развитие среднего образования в Амурской области. Особенное внимание уделяется периоду СССР, так как образовательная система данного времени показывает наилучшие результаты от научной до идейно-нравственной жизни общества.

Исходя из вышеуказанного, основной целью данной статьи является исследование истории развития среднего образования в Амурской области с конца XIX по конец XX веков.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать развитие среднего образования в Амурской области на основе литературных источников.

2. Рассмотреть возможность и перспективность внедрения ключевых моментов в систему среднего образования Китая.

Актуальность исследования заключается в расширении педагогических знаний китайских исследователей о среднем образовании в Амурской области.

Состояние образования в стране влияет на жизнь и благополучие общества, является показателем культуры и в целом определяет положение страны на мировой арене.

Совершенствование среднего образования стоит начинать с изучения и анализа имеющихся педагогических данных от начала его становления. Исследование основных изменений и нововведений на протяжении выделенного исторического периода, отслеживание их результативности, оценка актуального применения в современном мире позволят получить полезный опыт и выстроить наиболее эффективную систему обучения, которую можно будет внедрить в педагогической практике.

История развития среднего образования в Амурской области

Заселение Дальнего Востока начало происходить во второй половине XIX века. Поэтому первым делом регион нуждался в рабочих специальностях в области металлообработки, горного дела, сельского хозяйства, различных транспортных профессиях (ж/д, речных и т.п.) и др. [1]. Все это могло послужить основой и толчком к развитию среднего специального и технического образования. И хотя копирование образования в Амурской области шло по общероссийской системе, не учитывались такие моменты, как территориальная отдаленность, нехватка или полное отсутствие преподавателей, а также средств на создание и поддержание учебных заведений, оплаты учительского труда, что в итоге привело к практическому отсутствию образования в Амурской области.

Изученные материалы позволяют сделать вывод, что в дореволюционный период область являлась отсталой во всех направлениях.

Как упоминается, появление основ среднего образования можно приписать 70-м – 90-м годам XIX века. В этот период шло развитие церковноприходских школ.

Указывается [2], что после окончания начальной ступени те, кто пожелает, могли перейти в среднюю школу. Мы видим разделение образования на обязательную бесплатную начальную школу и платную (по желанию) среднюю школу. Предоставляли среднее образование следующие учреждения: гимназии, прогимназии и реальные училища. Для поступления нужно было пройти вступительный экзамен, а также медицинское освидетельствование. По результатам экзаменов ученика определяли в класс по его способностям.

В г. Благовещенске в 1890-х годах отмечается наличие 3 средних учебных заведений (мужская шестиклассная прогимназия, женская восьмиклассная гимназия, духовная семинария с 1871 года) [2]. В связи с острой необходимостью развития среднего образования в Благовещенской мужской гимназии в 1891 году был открыт седьмой класс, а в 1892 – восьмой.

Обычно начинался учебный год в середине августа и длился 183 дня с перерывом на рождественские, пасхальные и летние каникулы. По окончании учебного года учащиеся сдавали экзамены (переводные и выпускные).

Обучение в средней школе дореволюционного периода отличалось большим количеством дисциплин. В реальных училищах преподавали естественные, математические и технические науки [3]. В гимназиях и прогимназиях углубленно проходили науки гуманитарного цикла и языковую подготовку [4]. Экзамены проводились каждый год и были письменными. Покидать экзаменационный кабинет было нельзя, велся жесткий надзор.

В женских гимназиях учебная программа была легче и отличалась количеством отводимых на предметы часов. Многие программы выполнялись в неполном объеме или вовсе отсутствовали из-за нехватки педагогов.

В целом программа средних учебных заведений была довольно сложной, и многие учащиеся не могли ее осилить. Пропуск занятий, неспособность усвоить сложный предмет и просто нежелание этого делать являлись причинами плохих показателей. Программы средних учебных заведений являлись сложными для усвоения, так как были оторваны от требований жизни. Много сил тратилось на порой бесполезную «зубрежку». Многое, конечно, зависело и от способностей, а также заинтересованности учителей, но настоящих профессионалов педагогического дела в Амурской области были единицы. Непризнанность престижа профессии учителя, плохие условия, оплата труда не привлекали людей. Но тем не менее в Амурской области наблюдаются неплохие показатели, хотя уровень успеваемости все же был низким.

Помимо оценки знаний, оценивали и поведение, а провинившихся ждало отчисление. Оценки по поведению снижались за невнимательность, разговоры, невоспитанность и грубость. Постоянно проводились заседания о рассмотрении недостойного поведения учащихся, и принимались решения о снижении оценок. Если ученики пропускали занятия, то ответственные от гимназий должны были побывать в семье и узнать причину непосещения уроков. Если ученик заболел, то обязательно нужно было показать справку от врача. За порядком в мужских учебных заведениях следили классные наставники и директор, а в женских – классные дамы и начальница.

Если ученики плохо себя вели и не успевали по предметам, то педагоги могли оставить их после уроков, назначить дополнительные занятия, снизить оценки, вызвать родителей и т.п. Но в то же время педагоги старались выяснить причину плохого поведения или неуспеваемости, наладить доброжелательные отношения и установить контакт с учеником.

В некоторых средних учебных заведениях существовала практика проведения родительских собраний и организация родительских комитетов.

В обязанности педагогов средних учебных заведений входила организация деятельности не только в обычные дни, но и в праздники, каникулы. Проводился надзор за деятельностью учащихся и во внеучебное время. Силами учащихся организовывали концерты, спектакли и различные мероприятия [1].

Итак, в начале XX века среднее образование было представлено гимназиями, прогимназиями и реальными училищами [2]. В 1912 году было всего 7 средних учебных заведений в Амурской области, а сосредоточились они в г. Благовещенске. К этим заведениям относятся следующие: мужская гимназия, две гимназии для женщин, реальное училище, духовная учительская семинария и епархиальное училище.

Нараставшее положение в стране, недовольство всеми сферами жизни вызвали революцию, после которой среднее образование не могло оставаться на прежнем уровне и претерпело изменения. После Октябрьской революции 1917 года требовался курс с более прогрессивной методикой воспитания и пересмотренной системой обучения.

В результате анализа дореволюционной системы образования в Амурской области был выявлен ряд проблем, касающихся структуры школьной системы, методики учебно-воспитательной работы и актуальности общеобразовательного начального курса.

17 июня 1918 года Дальневосточный Совнарком утвердил положение «О единой общеобразовательной школе». Предстояла тотальная ликвидация гимназий, прогимназий и реальных училищ. Взамен приходила единая общеобразовательная школа с бесплатным обучением.

Советская власть опиралась на школы для реализации своих целей. Но путь становления был довольно тяжелым и небыстрым из-за напряженной борьбы с новым строем, гражданской войной и пятилетней интервенцией.

В 1919 году в Благовещенске организуется Совет по делам средней школы, который представили:

- по одному выборному члену от учебно-воспитательного персонала каждого учебного заведения, входящего в состав совета;
- по одному выборному члену от родительских комитетов тех же учебных заведений;
- по одному представителю от городского самоуправления и областного земства.

Совет по делам средней школы рассматривал и решал ряд таких вопросов: рассмотрение и применимость учебных планов и программ в местных условиях, обсуждение мер по улучшению среднего образования, равномерное распределение учащихся по учебным заведениям, возможности объединения учебных заведений в данной местности по каким-либо аспектам [1].

В силу отдаленности и специфичности Дальневосточного региона было сформировано своего рода отдельное государство – ДВР. В 1920-х восстанавливается советская власть. В Амурской области появляется направленность на удовлетворение культурных и образовательных потребностей трудящихся. В это же период был опубликован первый учебный план советской школы. В нем отражен пятидневный распорядок, а шестой день недели отдавался под внеклассные мероприятия.

В сравнении с дореволюционным обучением, теперь после русского языка, математики и литературы большое внимание уделялось физике, химии, естествознанию, а также общественно-историческим наукам. Вводились уроки искусства: рисование, черчение и пение. Появилась физкультура. Правда, в начальном плане отмечается отсутствие уроков труда. Но это компенсировалось производственным трудом и наличием практики [1].

С установлением советской власти положение в Дальневосточном регионе в области образования стало печальным, намечался спад образования и уменьшение количества школ. Но постепенно ситуация выравнивалась. Первый съезд Советов в 1923 году поставил ряд задач для выхода из критической ситуации. Помимо профессиональной подготовки, молодежь теперь получала образование в объеме семилетней школы.

Отмечается увеличение числа школ для детей переселенцев в Приамурье с 1926 по 1929 годы. Это указывает на престиж и заинтересованность властей в становлении образования [5].

В 20-е годы отмечается активизация в развитии образования, уделяется внимание среднему образованию, создаются предпосылки для внедрения семилетнего обучения.

В 30-е годы руководством и педагогами Амурской области проделана работа по улучшению форм и методов обучения и воспитания учащихся. Большое внимание уделяется развитию самоуправления, активности учащихся, вовлечению их в различные виды общественно полезного труда [1].

Перестройка образовательного процесса и улучшение учебно-воспитательного процесса начинается с постановления ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 5 сентября 1931 года [1].

В 1934 году выходит постановление президиума Далькрайисполкома в соответствии с указанием Наркомпроса РСФСР по поводу приведения всех школ к единому десятилетнему типу: с 1 по 4 классы – начальная, с 5 по 7 классы – неполная средняя, с 8 по 10 классы – средняя.

В 1936 году произошла реорганизация школ на неполные средние общеобразовательные и средние общеобразовательные школы взрослых, которые появились в Амурской области в 1937 – 1938 годах.

Большой удар по образованию нанесла война. Резко сократилось количество учащихся, преподавателей и средних школ. Количество учащихся средних школ в регионе с 1941 по 1945 сократилось на 20%.

После войны началась активная политика по расширению сети средних специальных учебных заведений, а также увеличению количества учащихся.

В 1946 году Амурская область имела 772 школы начального и семилетнего направления. В 1949 – 1950 годах в области перешли к обязательному семилетнему образованию. Большое внимание уделяли политехническому обучению. Школьников привлекали к полезной деятельности, физическому труду, не забывая про учебный, воспитывали дисциплинированность и организованность.

Изменения в учебном плане и программах средней школы Амурской области произошли в 1955 – 1956 годах. Начали преподавать труды, обучать навыкам промышленного и сельскохозяйственного производства. Для этого на пришкольных участках создавались опытные деляны, формировались производственные ученические бригады, открывались на базе школ учебные мастерские, кабинеты по электротехнике и машиноведению.

В 1956 году отменили плату за обучение в старших классах средних и средних специальных школ.

В 1958 году к полному среднему образованию добавили 11 класс.

В 1964 году принято решение об обязательном среднем образовании. Происходит строительство школ в Амурской области на 52 000 мест.

Формы воспитательной и учебной работы совершенствовались. Развивалось патриотическое направление: школьники общались с участниками Великой Отечественной войны, тружениками тыла.

Происходило формирование ученических производственных бригад. Ребята из сельских школ работали на полях, в совхозах и колхозах, проводили опыты, основываясь на знаниях, полученных на уроках труда, химии и биологии. Наверное, именно такой подход позволил развить интерес к селекции, промышленному производству, помогал развить самостоятельность и подогревал научный интерес. Нельзя не оценить роль СССР и не отметить, что очень большое количество ученых вышло именно из этого периода.

Амурская область была одной из первых на Дальнем Востоке по количеству средних специальных учебных заведений.

Постановление «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» было принято в 1966 году. Должны были решаться вопросы выпуска новых пособий, оснащения спортивным инвентарем и оборудованием школьных мастерских и кабинетов. Произошли изменения в учебном процессе. В старших классах вводились факультативные занятия по учебным предметам, которые учащиеся выбирали исходя из интересов и по желанию.

В 1968 году было проведено совещание-семинар директоров средних, восьмилетних и начальных школ области по вопросам дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы [6].

В 1969 году была осуществлена очередная реформа школьного образования. Теперь в неполной средней школе обучались с 4 по 8 классы, а средняя школа подразумевала окончание 9 и 10 классов. 11 класс снова отменили.

В 1970 году принимается новый Устав средней общеобразовательной школы.

В 1972 году выходит постановление «О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшем развитии общеобразовательной школы».

Вместе с положительными моментами есть и негативные процессы. Наблюдается расхождение с жизненными принципами в духовно-нравственном воспитании, есть проблемы с недостаточно реальной оценкой знаний, некоторый формализм. Все это требует пересмотра существующих методов обучения, перехода от общественного к личностному.

В 1980 году очередная реформа вернула 11 класс в среднюю общеобразовательную школу.

Еще одна реформа общеобразовательной и профессиональной школы происходит в 1984 году. Нацелена она как раз на решение проблем в оценивании знаний и в воспитательной деятельности, а также переоценке деятельности педагогов.

В 1987 году очередная реформа позволяет сделать выбор: учиться в 4 классе, или после 3-го сразу «перепрыгнуть» в 5-й. Таким образом, появляется как 10-летнее, так и 11-летнее среднее образование.

В 1988 году происходят значительные реформаторские преобразования в области образования. Идет курс на гуманизацию и демократизацию, нацеленность на будущее. Обязательным становится девятилетнее обучение, а 11-летнее – по желанию.

В 1990-е годы отмечается стабилизация системы в средней общеобразовательной школе. Существуют обе программы обучения (10 и 11 лет). В Амурской области отмечается сплоченность советских детей, сильное идейное начало и приверженность идеям коммунизма, хорошие показатели в учебе и дисциплине.

Последующие события серьезно сказались на дальнейшем положении населения в Амурской области. Происходит упадок культуры, все построенное Советской властью стремительно рушится. Соответственно, меняется и система образования, теряется идейность и коммунистическое единство. Облик советской школы изменяется, происходит подстраивание под рыночные отношения. Появляются платные частные школы и различные курсы. Меняются и требования к минимуму предметов, появляются различные учебники, порой даже неавторитетные.

При этом стоит отметить, что российская система образования сохраняет достаточно высокий уровень. Ведется государственный контроль в сфере образования: существуют обязательные образовательные стандарты, единый вид аттестата. Сохраняется обязательность и бесплатность девятилетнего образования.

Анализируя результаты проведенного исследования, можно сделать вывод, что в период СССР наблюдается активное реформирование и выбор наилучшей системы образования. Отмечается престиж идейного коммунистического принципа в построении системы образования. Происходит приобщение школьников к труду и дисциплине. Основные принципы построения системы среднего образования сохраняются и в современной России, а значит, модель построения 11-летнего образования с обязательным 9-летним действенна и может использоваться для внедрения. Укороченное начальное образование и увеличение периода получения среднего образования позволят более углубленно изучать профильные предметы и уделять достаточно времени изучению общих уроков.

В Китае происходит разделение на среднюю и старшую школы. Обучение на каждом этапе занимает три года. Причем отсутствует возможность получения высшего образования, если ученик окончит среднюю школу и пойдет в училище.

В силу разного временного периода в продолжительности обучения в Китае наблюдается излишняя продолжительность начального обучения (5 – 6 лет) и довольно сжатые сроки прохождения материала в средней школе. Поэтому в системе среднего образования Китая наблюдаются трудности в освоении программы учащимися, большая загруженность, а также отсутствие достаточного количества времени в связи с различными поручениями и внеклассной деятельностью.

Педагогический опыт, накопленный Амурской областью, которая развивалась по своему специфическому пути в силу различных факторов, полезен для экспериментального внедрения в китайских школах. Помимо обычной передачи знаний, китайским преподавателям нужно сделать акцент на формировании умений, навыков и творческих способностей учащихся.

Библиографический список

1. Денисов Р.П. *Становление и развитие народного образования в Амурской области (1858 – 1940гг.)*. Благовещенск: Издательство БГПУ, 1999.
2. Позняк Т.З. Обучение и воспитание учащихся средних учебных заведений в городах Дальнего Востока России (вторая половина XIX – начало XX в.). *Россия и АТР*. 2010; № 3: 54 – 62. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-i-vospitanie-uchaschihsya-srednih-uchebnyh-zavedeniy-v-gorodah-dalnego-vostoka-rossii-vtoraya-polovina-xix-nachalo-xx-v
3. Федирко О.П. *Православные образовательные учреждения Благовещенской епархии (1862 – 1918 гг.)*. Диссертация ... кандидата исторических наук. Благовещенск, 2001.
4. Таланин В.И. *Русские сословия: история и современность*. Запорожье: ЗНУ, 2006.
5. Народное образование на Дальнем Востоке в 1923 – 24 учебном году. *Народное просвещение*. 1925; № 5-6: 207 – 222.
6. *История Амурского края*. Available at: http://gulevich.net/statiy.files/amur_kray_history.htm

References

1. Denisov R.P. *Stanovlenie i razvitie narodnogo obrazovaniya v Amurskoj oblasti (1858 – 1940gg.)*. Blagoveschensk: Izdatel'stvo BGPU, 1999.
2. Poznyak T.Z. Obuchenie i vospitanie uchaschihsya srednih uchebnyh zavedenij v gorodah Dal'nego Vostoka Rossii (vtoraya polovina XIX – nachalo XX v.). *Rossiya i ATR*. 2010; № 3: 54 – 62. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-i-vospitanie-uchaschihsya-srednih-uchebnyh-zavedeniy-v-gorodah-dalnego-vostoka-rossii-vtoraya-polovina-xix-nachalo-xx-v
3. Fedirko O.P. *Pravoslavnye obrazovatel'nye uchrezhdeniya Blagoveschenskoj eparhii (1862 – 1918 gg.)*. Dissertaciya ... kandidata istoricheskih nauk. Blagoveschensk, 2001.
4. Talanin V.I. *Russkie sosloviya: istoriya i sovremennost'*. Zaporozh'e: ZNU, 2006.
5. Narodnoe obrazovanie na Dal'nem Vostoke v 1923 – 24 uchebnom godu. *Narodnoe prosveschenie*. 1925; № 5-6: 207 – 222.
6. *Istoriya Amurskogo kraya*. Available at: http://gulevich.net/statiy.files/amur_kray_history.htm

Статья поступила в редакцию 15.06.21

УДК 371.315

Magomedova M.M., *student, Faculty of Oriental Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: magomedova.maksalina05@gmail.com*
Abdusalamov M.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecture, Department of Foreign Languages for the Humanites, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: modolsah@mail.ru*

TO THE PROBLEM OF SELECTING AND ARRANGING ROREIGN LANGUAGE TEACHING MATERIAL UNDER THE INTENSIVE METHOD OF LANGUAGE TEACHING. The article presents a brief consideration of the role and place of the foreign language teaching material under the intensive method of language teaching as well as the most efficient principles and approaches used in selecting and arranging teaching material with the end to achieve an expected outcome of the teaching process. The researchers consider the following principles and approaches: the principle of situational and topical selection and arrangement of teaching material, the principle of derivational value, the principle of arranging foreign language grammar material on the phased concentric base. This grammar material is recommended to be used in teaching with a deliberate non-observance of a regular consecutive principle of its introduction, adhering to the integrated approach in selecting teaching material in the form of foreign language integral communicative acts. Communicative situation is acknowledged as a basic unite of the foreign speech teaching under the intensive method of teaching languages**.**

Key words: **intensive language teaching, communicative situation, teaching material, selecting and arranging teaching material.**

М.М. Магомедова, *студентка, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала,*
E-mail: magomedova.maksalina05@gmail.com
М.М. Абдусаламов, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: modolsah@mail.ru*

К ПРОБЛЕМЕ ОТБОРА И ОРГАНИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена краткому рассмотрению роли и места иноязычного лексико-грамматического материала при интенсивном обучении, а также наиболее эффективных принципов и походов, используемых при его отборе и организации, с целью достижения ожидаемого результата обучения. В качестве таковых рассматриваются следующие: принцип ситуативно-тематического отбора и организации учебного материала, принцип словообразовательной ценности, принцип организации иноязычного грамматического материала на поэтапно-концентрической базе. Грамматический материал рекомендуется представлять с намеренным несоблюдением привычного принципа последовательности его подачи, придерживаясь комплексного подхода при отборе учебного материала в виде целостных коммуникативных актов иноязычной речи. В качестве базовой единицы обучения иноязычной речевой деятельности по интенсивному методу авторы рассматривают коммуникативную ситуацию.

Ключевые слова: **интенсивное обучение, коммуникативная ситуация, учебный материал, отбор и организация материала.**

Роль и место лексико-грамматического материала изучаемого иностранного языка в рамках процесса обучения языку определяются как факторы первостепенной важности, так как «уровень сформированности коммуникативной компетенции в говорении напрямую зависит от качества овладения его лексической и грамматической сторонами» [1, с. 26]. Такая оценка обусловлена тем, что без методически правильно осуществленного отбора и организации лексико-грамматического материала, планируемого для усвоения на данном уроке, невозможно обеспечить достижение поставленной цели и решение связанных с ней задач. Вопросы отбора и организации иноязычного учебного материала в научно-методических изданиях и публикациях рассматриваются с различных методологических позиций и методических направлений, которых придерживаются их авторы. На наш взгляд, наиболее обстоятельный анализ этой проблемы представлен в монографии Е.И. Пассова [2].

Касаясь так называемого аспектного подхода к обучению, Е.И. Пассов указывает, что значительная практика его использования «убедительно доказала, что лингвистические знания о системе языка не превращаются в умение владеть системой речевых средств» [там же, с. 54]. Давая структурному методу в целом положительную оценку, автор обращает внимание на истоки его малых успехов. Что касается трансформационного метода, Е.И. Пассов считает его удачным и привлекательным. Тем не менее, по его мнению, и этот метод не обнаружил ожидаемого потенциала. Например, среди других причин содержится ссылка на необязательность использования трансформации как фактора генерирования речи. В этой связи среди значимых негативных обстоятельств автор отмечает появление в тот период в результате влияния функциональной лингвистики практики применения структурно-функциональных подходов в форме попыток «разобрать речевые модели», «речевые образцы», которые обобщают коммуникативные акты [3, с. 64].

На фоне изобилия методических нововведений, методов и подходов Е.И. Пассов без колебаний отдает предпочтение подходу, в основе которого лежит принцип ситуативно-тематического отбора и организации учебного материала изучаемого иностранного языка. В этой связи наиболее правомерным нам представляется точка зрения Г.А. Китайгородской на эту проблему, по которому продуктивными признаются только определенные позиции этого подхода, например, принцип концентрации иноязычного материала вокруг «смысло-речевых ситуаций», разработка каталога ситуаций типа «выражение согласия», «отказ» по цитате и т.п. [4, с. 94].

Разгар популярности различных вариантов и версий нетрадиционных методов и подходов обучения иностранным языкам сопровождался резким повышением интереса исследователей к разработке различных малоизученных аспектов спонтанной речи на иностранном языке со всесторонним анализом коммуникативных ситуаций в качестве средства и среды ее развития. С другой стороны, на этом фоне среди представителей теории и практики обучения иностранному языку еще остаются разночтения относительно природы, типологии и практического использования коммуникативных ситуаций.

Расширительное толкование понятия коммуникативной ситуации позволяет представить ее как некий «антураж» конкретного коммуникативного акта, как обстановку, совокупность сопутствующих явлений, предметов действительности. При этом сказанное не означает, что любая ситуация окружающей действительности «заряжена» коммуникативным стимулом. На самом же деле многообразные реалии, окружающие бытие человека, постоянно сопровождают большое число вполне реальных ситуаций действительности, которые не порождают коммуникативную ситуацию. Вероятнее всего, они могут стимулировать не коммуникативный акт, а конкретные невербальные действия человека.

Согласно наиболее распространенной методической концепции, учителю иностранного языка следует осуществлять отбор учебного материала именно данной формы деятельности. Это подразумевает использование им комплексного подхода, его отбора в виде целостных коммуникативных актов иноязычной речи. Отсюда вытекает вывод о том, что в конкретном процессе единицей обучения речи является сам акт иноязычной речевой деятельности, включаемый в тренировочный процесс и практику иноязычного общения. Образцом такого акта иноязычной речевой деятельности выступает, как показала практика обучения, коммуникативная ситуация с ее потенциалом отражать все аспекты акта коммуникативной деятельности (лингвистический, экстралингвистический и мотивационный).

Коммуникативная ситуация включает в себя составляющие «нижнего яруса», которые выступают как строительный материал для формирования единиц более высокого уровня.

На наш взгляд, достаточно обоснованным является утверждение о том, что «коммуникативная ситуация является ячейкой, первичной основой коммуникации в реальных условиях. Она не только делает возможным возникновение и протекание коммуникативного акта, но и определяет практически все основные параметры порожденного в этих условиях устноязычного текста**»** [5, с. 77]. Нам представляется, что такая интерпретация сущности коммуникативной ситуации имеет свое преимущество в том смысле, что отпадает необходимость привлечения иных дополнительных единиц при отборе и организации иноязычного учебного материала.

Важнейшими факторами, обеспечивающими эффективность процесса выработки иноязычных коммуникативных навыков с использованием интенсивного обучения (особенно в условиях реализации программы краткосрочного курса иностранного языка), признаны две их категории. Первая категория таких определяющих факторов представляет собой определенные предпосылки типа наличия у конкретного контингента обучаемых опыта иноязычного общения, возможности самостоятельного сравнения лексико-грамматических явлений и осмысления закономерностей изучаемого иностранного языка и т.д.

Вторая (с методической точки зрения более важная) категория факторов представляет собой целенаправленно отобранный объем иноязычного языкового и речевого материала с вовлечением обучаемых в активную коммуникативную деятельность на как можно раннем этапе и др.).

В рамках интенсивного метода обучения иностранным языкам важными являются еще два фактора, имеющие отношение к массиву учебного материала. По первому из них необходимым условием является обеспечение изначального общения учителя с учащимися на изучаемом иностранном языке, позволяющим, как показывает практика, ощутимо сократить затраты учебного времени. При этом реально обеспечивается достижение обучаемыми требуемого уровня восприятия иноязычной речи.

Второй из вышеупомянутых факторов относится к обучению чтению как виду учебной деятельности, в контексте которого представляется целесообразным обратить внимание на значительную массу языкового и речевого материала изучаемого иностранного языка, включенного в рамки вводных уроков. Этот материал представляет интерес прежде всего тем, что в нем заложен требуемый потенциал для формирования и поддержания программного уровня аналитической деятельности обучаемых. Все отмеченные факторы вместе создают необходимые практические предпосылки для перехода к другому виду речевой деятельности – чтению, оптимизации затрат учебного времени, а также уменьшения требуемых от учащихся усилий в процессе обучения чтению на иностранном языке.

Применение технологий интенсивного обучения требует от учителя обеспечение методически грамотной комплексной работы по отбору и организации специальных речевых ситуаций, на которых базируются учебные тексты-диалоги, а также дополнительные тексты монологической формы. Эти учебные материалы охватывают две обширные области речевого общения: социально-бытовую и социально-культурную [6, с. 69]. При этом начальный этап обучения характеризуется наличием ограничения областей обучения иностранному языку пределами непрофессиональной сферы в соответствии с определяющей ведущей задачей обучения иностранному языку, представленной как обучение повседневному иноязычному общению. Профессиональная же сфера иноязычного материала изучаемого языка может найти свое место на втором (продвинутом) уровне усвоения языка.

В рамках рассматриваемого вопроса необходимо также указать, что существуют две группы приемов отбора коммуникативных ситуаций.

Суть первой группы таких приемов заключается в опоре на естественные ситуации при общении на иностранном языке, каковыми, к примеру, могут быть появление в классе нового ученика, организация ролевых игр на основе изучаемого языка, знаменательное событие в жизни школы, города, страны и т.д. В качестве вспомогательных методических средств в подобных ситуациях можно использовать вербальное описание ситуации, типа пояснения, установки и др. на изучаемом языке.

Вторая группа приемов предстает как практическое использование специально конструируемых коммуникативных ситуаций с применением речевого описания, а также средств наглядности и приема инсценирования в качестве вспомогательного средства.

Значительный период развития теории и практики обучения иностранным языкам отмечен широким распространением тематического подхода к отбору иноязычных лексических единиц в качестве основного принципа, обычно при рассмотрении темы как того или иного сегмента внеязыковой реальности, представленного как предмет коммуникативной деятельности («Моя семья», «В магазине», «Мой родной город», «Мой день рождения», «Выходные за городом», «Еда», «Одежда», «Мой друг», «Мой режим дня» и т.п). Со временем практика обучения языкам показала, что тематический принцип отбора иноязычного учебного материала мало способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции. В немалой степени, по нашему мнению, этот факт обусловлен тем, что практически любая коммуникативная ситуация не замыкается в одной тематике, поскольку так или иначе обладает межтемными признаками.

Отбор и организация иноязычного учебного материала при интенсивном обучении языку, несомненно, является приоритетной задачей учителя, так как только соответствующим образом отобранный и моделированный с учетом особенностей конкретной коммуникативной ситуации учебный материал способен в определенной степени заменить аутентичную иноязычную среду. В качестве такого материала авторы настоящей статьи, вслед за Г.А. Китайгородской, применяют ряд “инвариантных коммуникативных актов с большой свободой составляющих их единиц (высказываний), что позволяет в самом учебном процессе (при разработке материала) моделировать разнообразные реальные жизненные условия (обстановки) и обстоятельства (варианты), в которых обучаемый прибегает к этим же высказываниям” [6, с. 88].

Комплекс инвариантных актов общения, реализуемых в процессе бытового общения, на среднем этапе обучения иностранному языку «стыкуется» с наиболее частотными коммуникативными намерениями собеседников в рамках повседневного речевого общения на иностранном языке. В этой связи оптимальным признается прием охвата различных учащихся языковой группы текстом-диалогом. При этом в качестве содержания текста-диалога может быть представлен своего рода продукт совмещения двух и более тем (подтем). Например, единая тема первого урока «Let us get aquainted» может включить в свои рамки подтемы: 1) «Biography», 2) «Trade» («Profession»), 3) «Nationality», 4) «Countries, Languages».

Еще одним принципом отбора иноязычного учебного материала при использовании интенсивного обучения, способным существенно расширить у обучаемого лексический запас изучаемого языка, является так называемый принцип словообразовательной ценности. Он наиболее эффективен в условиях начального и среднего этапов обучения иностранному языку, а его ценность, прежде всего, заключается в возможности образования от одной основы целой группы новых слов, относящихся к разным частям речи.

Относительно отбора грамматического материала изучаемого языка отметим, что в центре внимания учителя должен быть оптимальный подход к принципу распределения этого материала в программе курса обучения языку, а не вопрос о выборе того или иного его объема. В рамках задач настоящей статьи мы отдаем предпочтение организации грамматического материала английского языка на поэтапно-концентрической базе, основанной на положении о восприятии целого первичного по отношению к восприятию частей, выдвинутого Л.С. Выготским [7].

Суть такой организации грамматического материала сводится к требованию представить тот или иной иноязычный грамматический материал в форме единых концентров, несколько видоизменяющей принцип сочетаемости в содержательном аспекте. Выбранный на основе его функционального единства или расхождений грамматический материал комбинируется в различные парадигмы, схемы и т.д.

При использовании интенсивного метода обучения иностранному языку грамматический материал следует предъявлять с намеренным несоблюдением привычного принципа последовательности его подачи. В практике обучения накоплен определенный опыт введения грамматического материала в общение на изучаемом иностранном языке с первого же урока. Подобный опыт подтверждает нецелесообразность большой концентрации учебных часов на специальную проработку многих грамматических явлений иностранного языка, поскольку эти явления без особых усилий усваиваются в процессе решения значительного числа коммуникативных задач. Систематизация иноязычного грамматического материала в более расширенном и углубленном аспекте, а также усвоение синтаксического аспекта как диалогической, так и монологической речи в развернутом виде осуществляется на втором этапе интенсивного обучения.

Таким образом, методически правильно проведенный комплекс работы по отбору и организации иноязычного учебного материала при интенсивном обучении иностранному языку является, несомненно, приоритетной задачей учителя, так как только соответствующим образом отобранный и моделированный с учетом особенностей конкретной коммуникативной ситуации учебный материал способен в определенной степени заменить аутентичную иноязычную среду и, соответственно, успешно реализовать цели и задачи конкретного учебного занятия в частности и интенсивного обучения иностранному языку в целом.

Библиографический список

1. Громова О.А. *Некоторые проблемы современной методики преподавания иностранных языков за рубежом.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 1970.
2. Пассов Е.И. *Теоретические основы иноязычного говорения*. Воронеж, 1983.
3. Бим И.Л. *Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника.* Москва, 1977.
4. Китайгородская Г.А. *Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика*. Москва, Русский язык, 1992.
5. Алхазишвили А.А. *Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке*. Тбилиси, 1974.
6. Скалкин В.Л. *Основы обучения устной иноязычной речи*. Москва, 1981.
7. Выготский П.С. *Развитие высших психических функций*. Москва, 1960.

References

1. Gromova O.A. *Nekotorye problemy sovremennoj metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov za rubezhom*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1970.
2. Passov E.I. *Teoreticheskie osnovy inoyazychnogo govoreniya*. Voronezh, 1983.
3. Bim I.L. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i problemy shkol'nogo uchebnika.* Moskva, 1977.
4. Kitajgorodskaya G.A. *Intensivnoe obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika*. Moskva, Russkij yazyk, 1992.
5. Alhazishvili A.A. *Teoriya i praktika obucheniya ustnoj rechi na inostrannom yazyke*. Tbilisi, 1974.
6. Skalkin V.L. *Osnovy obucheniya ustnoj inoyazychnoj rechi*. Moskva, 1981.
7. Vygotskij P.S. *Razvitie vysshih psihicheskih funkcij*. Moskva, 1960.

Статья поступила в редакцию 03.06.21

УДК 371.315.6

Magomedova R.M., *student, Faculty of Oriental Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: irashidat@list.ru*
Abdusalamov M.M., *Cand of Sciences (Philology), senior lecture, Department of Foreign Languages for the Humanites, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: modolsah@mail.ru*

GAME TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS. The article deals with the role, place and didactic value of the game technologies in teaching schoolchildren to foreign languages. Considerable attention is paid to the review of psychological aspects of this problem as interpreted by well-known scholars, citing their approaches to this problem, analyzing a versatile potential of the game activity phenomenon for the employment in the educational aims in general and for the foreign language teaching in particular. The potential is presented in a classified way. The issues of the game technologies employment are also considered from the point of view of various age categories of schoolchildren as language learners, different teaching aims and tasks. In this context an emphasis is made on the peculiarities of the game technologies employment in teaching junior school children to foreign languages.

Key words: **game technologies in teaching, psychological and educational aspects, potential, interest, motivation, cognitive, emotional, foreign language teaching.**

Р.М. Магомедова*, студентка, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: irashidat@list.ru*
М.М. Абдусаламов, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: modolsah@mail.ru*

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ

Статья посвящена изучению роли, места и дидактических ценностей игровых форм учебной работы при обучении школьников иностранному языку. Значительное место в ней отводится рассмотрению психологических аспектов данной проблемы с позиций известных ученых с цитированием их мнений по данной проблеме, анализу многостороннего потенциала феномена игровой деятельности для использования в педагогических целях вообще и при обучении иностранным языкам с представлением разных расшифровок данного потенциала в частности. Вопросы использования игровых форм учебной работы авторы рассматривают также с учетом особенностей разных возрастных категорий учащихся, разных этапов школьного обучения, в разрезе разных методических целей и задач. При этом акцент делается на особенностях применения игровых форм в младших классах. В необходимых случаях даются соответствующие рекомендации.

Ключевые слова: **игровые формы учебной работы, игровые технологии, потенциал, интерес, мотивация, познавательный, эмоциональный, иноязычный, коммуникативные умения и навыки.**

Формирование программных коммуникативных умений и навыков в изучаемом иностранном языке, являющееся целью обучения в современной методике, предусматривает достижение этой цели через применение в процессе обучения соответствующих нетрадиционных, интенсивных технологий и форм преподавания языка. Известные специалисты в области теории и практики обучения иностранным языкам в целом разделяют мнение о том, что игровые формы учебной работы являются одними из таких, и их использование особенно оправданно на младшем этапе школьного обучения.

За последние десятилетия в отечественной теории и практике обучения в этом направлении отмечены весьма значимые изменения, в том числе существенная активизация практики применения игровых форм учебной работы. Этому способствовало значительное переосмысление понятия игры в науке и социальной практике в направлении его осмысления и интерпретации в качестве серьезной социальной категории. Высокая оценка дидактического потенциала игровых форм учебной работы в выработке речевых умений и навыков по изучаемому иностранному языку, особенно на младшем этапе школьного обучения, обусловлена следующими факторами: *во-первых*, доказанной на практике способностью игровых форм лучше других стимулировать и сохранять интерес учеников к изучаемому языку, а также активизацией их когнитивной деятельности; *во-вторых*, реальным формированием требуемой мотивации иноязычного общения, являющейся отправной точкой в обучении иностранному языку, а также подтвержденным на практике стимулированием осознания учащимися практической значимости изучаемого иностранного языка.

Психологическими факторами, существенными для овладения иноязычными речевыми умениями и навыками, на которых, как показывает опыт обучения, благотворно влияет использование игровых форм, являются следующие: мотивация, уровень самооценки, скованность или ее отсутствие, склонность к риску. Следует указать, что в общей перспективе в любой сфере деятельности человека личностная мотивация функционирует в качестве пускового механизма, масштабы присутствия которой варьируются в зависимости от достижений в деятельности человека. Продуктивность деятельности человека, по мнению психологов, напрямую определяется характером ее самооценки. Так, психологическое состояние «ошибкобоязни» (страх допустить ошибку), низкая самооценка ученика (особенно младшей возрастной группы) отрицательно влияет на усвоение им иностранного языка. Психологи в области обучения иностранным языкам используют и такое понятие, как «уровень тревожности» детей в процессе изучения иностранного языка, непосредственно связанное с понятиями самооценки, скованности, психологической готовности (или неготовности) к риску. При этом выделяют два типа психологической тревожности – личностную и ситуативную.

Таким образом, очевидным отличием эффекта использования в рамках учебного процесса игровых методов от традиционных методов является то, что первые обладают потенциалом образовать необходимый психолого-эмоциональный фон, на котором проводится процесс обучения.

На разных этапах отечественной истории исследованием игры с психолого-педагогического ракурса занимались многие выдающиеся ученые, такие как Л.В. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Пассов, В.В. Петрусинский, М.Ф. Стронин, Н.П. Аникеева, С.Т. Занько, О.С. Анисимов, А.А. Деркач, А.В. Конышева и др.

На бесспорную связь игры с трудовой и учебной деятельностью человека обращают внимание читателя такие известные отечественные психологи, как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.П. Усова и др. Они считают, что учебная игра в основном служит средством развития и самореализации учащихся.

Другой выдающийся отечественный ученый-психолог – А.Н. Леонтьев подчеркивал, что игровые формы учебной работы создают предпосылки для существенного повышения мотивации учебной деятельности в области изучаемого иностранного языка, Принимая во внимание этот факт, ученый считал необходимым представить такую мотивацию в учебном процессе наряду с коммуникативной, познавательной и эстетической [1].

Через активное участие в игровых формах деятельности у учащихся младшего этапа обучения вырабатываются такие психические процессы, как поэтапное замещение мышления наглядно-действенного типа образным мышлением; формирование умения абстрагирования и обобщения; выработка и развитие произвольного типа запоминания.

Как технология обучения языкам и объект научных разработок, учебная игра обладает многосторонним потенциалом для успешного использования в интенсивном обучении иностранным языкам, а также исследования конкретных проблем теории и методики обучения. В связи с этим С.Г. Бегларян выделяет способность игры стимулировать психологические предпосылки для «полного и глубокого проявления способностей человека, ребенка в особенности» что положительно сказывается на общем развитии учащихся, способствует их самореализации и подталкивает к правильному выбору будущей профессии» [2].

Е.И. Пассов указывает, что учебная игра обладает следующими чертами: «мотивированность», отсутствие принуждения; индивидуализированная, глубоко личная деятельность; обучение и воспитание в коллективе и через коллектив; развитие психических функций и способностей; учение с увлечением» [3].

Другую характеристику игровой формы учебной работы, а именно способность выступать в качестве средства целенаправленного управления учителем умственной деятельностью учащихся, возможность проводить при разных формах работы: индивидуальной, парной, групповой и коллективной формах работы на занятии, выделяет Деркач А.А.

М.Ф. Стронин указывает на универсальную сущность учебных игр, подразумевая возможность их использования вне зависимости от конкретного этапа

обучения иностранному языку, с любыми категориями учащихся и на различных этапах урока. Он же отмечает, что игровые формы могут быть успешно использованы для эффективного решения таких методических задач целей, как «формирование подготовленности обучаемого к иноязычной коммуникации; создание естественных условий для многократного воспроизведения языкового и речевого материала изучаемого иностранного языка; обеспечение практической подготовленности учащихся к выбору нужного речевого варианта, что является подготовкой к спонтанной речи» [4].

Проводя анализ проблемы развития творческого мышления в процессе обучения, А.А. Деркач и С.Ф. Щербак отмечают важность выполнения учащимися учебных заданий творческого характера в форме учебные игры. В частности, А.А. Деркач считает, что учебная игра отличается тем, что «ее используют в учебном процессе в качестве задания, содержащего учебную задачу (проблему, проблемную ситуацию), решение которой обеспечит достижение определенной учебной цели» [5, с. 4]. Цитируемый автор также использует такое понятие, как «система учебных игр», т.е. «иерархия игр, которые отличаются содержанием, сложностью, формой и методами воздействия на учащихся для формирования и развития у них необходимых навыков и умений» [5, с. 5]. Более того, ученый, активно занимаясь исследованием данной проблемы, разработал и предложил читателям детализованную классификацию видов и типов учебных игр, сгруппированных по целому ряду критериев, принципов и признаков: «по числу участников; в соответствии с выполняемой функцией; по типу задач; по цели и содержанию; по способу и форме проведения; по уровню сложности интеллектуальной деятельности; по продолжительности; по степени сложности выполняемых действия» [5, с. 5].

Эльконин Д.Б., один из самых признанных специалистов в этой области, образно определил игру «арифметикой социальных отношений», при этом интерпретируя ее как «деятельность, возникающую на определенном этапе, как одну из ведущих форм развития. Он указывает, что игре присущи четыре важные для человека функции, к которым относятся следующие: средство развития мотивационно-потребности сферы, средство познания, средство развития умственных действий и средство развития произвольного поведения.

Д.Б. Эльконин разработал следующую теоретически и практически значимую классификацию основных способов мотивации младших школьников в ходе игр:

1) *мотивы общения*: решая игровые задачи, ребята взаимодействуют друг с другом и укрепляют взаимоотношения;

2) *мотивы морали*: в процессе игры дети стремятся отстаивать свою точку зрения;

3) *мотивы к победе (достижению цели*): в игре учащийся стремится к победе и осознает пути достижения цели;

4) *мотивы ответственности*: несмотря на принцип равенства в игре, результат зависит от каждого игрока индивидуально и от его личностных качеств;

5) *мотивы личностной значимости*: обезличенный процесс обучения в игре приобретает личностную значимость;

6) *познавательные мотивы*: ситуация успеха стимулирует учащихся к познавательной деятельности. Кроме того, в игре присутствует нечто, неопознанное учениками, что активизирует их мыслительную деятельность, толкает на поиск ответа» [6].

Будакова О.В. в своей статье обращает внимание на такой важный факт, что «игровые формы обучения иностранному языку актуальны не только на начальном, но и на старшем этапе обучения, так как они диктуются особенностями развития и мировосприятия старших подростков» [7].

Колесникова И.Е. рассматривает типологический аспект учебной игры, основанный на таких критериях, как «цели и задачи учебной игры, форма проведения, способ организации, степень сложности, количественный состав участников» с последующей детализацией [8].

Особенностью игровой деятельности является ее «двуликость», выражающаяся в том, что по форме осуществления она обычно предстает как развлечение. При этом в ней одновременно присутствует педагогический потенциал эффективного способа быстрого формирования иноязычных коммуникативных навыков и умений, а также когнитивного обогащения ее участников. Посредством активного участия в игровых формах учебной работы учащиеся достигают следующих разноуровневых целей: 1) цель получить удовольствие от самого процесса игры: 2) цель функциональной сущности: соблюдение правил, разыгрывание сюжетов, ролей; 3) цель педагогической направленности решения игровых задач: усвоение нового иноязычного лексического материала, использование ее в связной речи; 4) цель – создание условий для достижения еще одной педагогической цели. Сущность последней сводится к тому, что через участие в языковой игре учащиеся занимаются решением конкретных задач, определенных в игре, в процессе чего усваиваются новые слова и выражения изучаемого иностранного языка, развиваются иноязычные коммуникативные умения и навыки. Таким образом учащиеся достигают важнейшую в данной игре дидактическую цель. В процессе игры «моделируются жизненные ситуации, закрепляются свойства, качества, состояния, умения, способности, необходимые личности для выполнения социальных, профессиональных и творческих функций».

Поскольку учебно-воспитательная работа со школьниками, в том числе на младшем этапе, не сводится только к игровой деятельности она, очевидно, сама по себе не формирует способность учиться. Исходя из этого, напрашивается вывод о том, что в процессе обучения иностранному языку учащихся, включая младший этап, игровая форма должна сочетаться с другими проверенными формами иноязычной учебной работы.

С другой стороны, нет сомнений в необходимости максимально использовать заложенные в игровой форме немалые ресурсы для быстрого и масштабного развития познавательной деятельности учащихся именно младшей возрастной категории.

Оценивая педагогический потенциал игровой формы обучения в младших классах, А.М Новиков указывает, что непременным условием привлечения и поддержания интереса учащихся младшего возраста к теме урока или к той или иной информации является наличие той или иной связи между ней и сферой их эмоционального восприятия окружающего мира или она конкретно значима лично для них. Информацию такого содержания учащиеся младшей возрастной категории способны запоминать непроизвольно.

Новиков А.М. следующим образом сформулировал роль и значение познавательной деятельности детей младшего школьного возраста: «Учитель должен организовать учебную деятельность таким образом, чтобы познавательные процессы учащихся были активизированы, поскольку познавательная активность – это инициативное, действенное отношение учащихся к усвоению знаний, а также проявление интереса, самостоятельности и волевых усилий в обучении» [9].

В заключение, обобщая вышеизложенное, отметим следующее.

Учебная игра оказывает, как правило, явно выраженное положительное воздействие на сферу эмоциональных переживаний школьника, особенно младшего возрастного этапа. Учащийся чувствует себя раскованно, у него повышается мотивация для прилежного усвоения изучаемого иностранного языка и, соответственно, активизируется процесс формирования иноязычных речевых навыков и умений. В игре моделируются жизненные ситуации, закрепляются свойства, качества, состояния, умения, способности, необходимые личности для выполнения социальных, профессиональных и творческих функций. Всё вышеперечисленное стимулирует освоение учащимися новых знаний в привычной для их возраста форме и хороший результат обучения: развитие их творческого потенциала, готовность принимать самостоятельные решения, активизация многосторонних когнитивных процессов учащихся, развитие инициативности и организаторских способностей.

Применение игровых форм обучения иностранному языку дает желаемый методический результат не только на ожидаемом начальном, но и на среднем и старшем этапах обучения, если при этом будут приниматься во внимание значимые психологические особенности школьников соответствующих возрастных этапов.

Накопленный за последние десятилетия методический опыт инициативно работающих учителей иностранных языков однозначно подтверждает реальный и разносторонний потенциал учебной игры для интенсификации процесса выработки у учащихся иноязычных коммуникативных умений и навыков с параллельным динамичным пополнением их словарного запаса.

С другой стороны, необходимо предостеречь учителей от соблазна «универсализации» игры как средства и способа обучения иностранным языкам, как альтернативы проверенным временем, традиционным методам обучения. Залогом успеха, как показала практика обучения языкам за последние десятилетия, является тщательно продуманное, методически оправданное сочетание игровых и традиционных форм обучения иностранному языку. Умелое дополнение традиционных форм игровыми и наоборот способствует достижению в конкретной ситуации обучения более высоких результатов по сравнению с методическим эффектом, получаемым путем использования традиционных методов. Со своей стороны, игровые формы обучения языку для достижения искомого эффекта нуждаются в соответствующих «подпорках» традиционных методов.

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры. *Психологическая наука и образование*. 1996; Т. 1, № 3.
2. Бегларян С.Г. Обучающие игры на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе. *Актуальные вопросы современной педагогики:* материалы IV Международной научной конференции. Уфа: Лето, 2013: 77 – 79.
3. Пассов Е.И. *Урок иностранного языка в средней школе*. Москва,1989.
4. Стронин М.Ф. *Обучающие игры на уроках английского языка*: методическое пособие для учителя. Москва: Просвещение, 2005.
5. Деркач А.А., Щербак С.Ф. *Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком*. Москва: Педагогика,1991.
6. Эльконин Д.Б. *Психология игры*. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005.
7. Будакова О.В. Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка. *Педагогическое мастерство*: материалы I Международной научной конференции. Москва: Буки-Веди, 2012: 152 – 154.

8. Колесникова И.Е. *Игры на уроке английского языка*. Минск: Народная Асвета, 1990.
9. Новиков А.М. Методология игровой деятельности. *Школьные технологии*. 2009; № 6: 77.

References

1. Leont'ev A.N. Psihologicheskie osnovy doshkol'noj igry. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 1996; T. 1, № 3.
2. Beglaryan S.G. Obuchayuschie igry na urokah anglijskogo yazyka v srednej obscheobrazovatel'noj shkole. *Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki:* materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Ufa: Leto, 2013: 77 – 79.
3. Passov E.I. *Urok inostrannogo yazyka v srednej shkole*. Moskva,1989.
4. Stronin M.F. *Obuchayuschie igry na urokah anglijskogo yazyka*: metodicheskoe posobie dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 2005.
5. Derkach A.A., Scherbak S.F. *Pedagogicheskaya `evristika: Iskusstvo ovladeniya inostrannym yazykom*. Moskva: Pedagogika,1991.
6. `El'konin D.B. *Psihologiya igry*. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2005.
7. Budakova O.V. Igrovye tehnologii kak `effektivnoe sredstvo aktivizacii uchebnogo processa na uroke inostrannogo yazyka. *Pedagogicheskoe masterstvo*: materialy I Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva: Buki-Vedi, 2012: 152 – 154.
8. Kolesnikova I.E. *Igry na uroke anglijskogo yazyka*. Minsk: Narodnaya Asveta, 1990.
9. Novikov A.M. Metodologiya igrovoj deyatel'nosti. *Shkol'nye tehnologii*. 2009; № 6: 77.

Статья поступила в редакцию 03.06.21

УДК 378

Maletin S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Training, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: maletin-stanislav@mail.ru*
Levchenko A.A., *senior teacher, Department of Tactical and Special Training, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: tspmvd@mail.ru*
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*

THEORETICAL AND PRACTICAL BACKGROUND OF THE USE OF SUPPORT DESIGNS IN THE EDUCATIONAL PROCESS. The material presented in the article is a theoretical and practical analysis of the use of reference notes in the educational process. The basic concepts on this topical problem are revealed: "pedagogical technologies", "basic notes", "educational process", "OBZH", "problem question", "problem task", "problem task", "game technology". The study analyzes the educational process associated with the use of basic notes in the lessons of life safety. The analysis, systematization and interpretation of the data obtained in the course of the study are carried out, and methodological recommendations are prepared. The reliability and reliability of the results obtained is ensured by the use of theoretical and methodological materials on the topic in the work, the use of general scientific research methods, their quantitative and qualitative analysis, and confirmation of the hypothesis. The authors conclude that the developed exemplary notes and proven methods have revealed the effectiveness of the use of basic notes in the lessons of life safety with student cadets.

Key words: **educational process, pedagogical technologies, supporting notes, problem task, problem question, problem task, game technology, life safety.**

С.В. Малетин, *канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: maletin-stanislav@mail.ru*
А.А. Левченко, *ст. преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: tspmvd@mail.ru*
О.В. Баянкин, *канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: bayankin_ov@mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПОРНЫХ КОНСПЕКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Представленный в статье материал – это теоретический и практический анализ использования опорных конспектов в образовательном процессе. Раскрываются основные понятия по данной актуальной проблеме: «педагогические технологии», «опорные конспекты», «образовательный процесс», «ОБЖ», «проблемный вопрос», «проблемное задание», «проблемная задача», «игровая технология». Анализируется учебный процесс, связанный с применением опорных конспектов на занятиях ОБЖ. Проводился анализ, систематизация и интерпретация полученных в ходе исследования данных, подготовлены методические рекомендации. Достоверность и надежность полученных результатов обеспечивается использованием в работе теоретических и методических материалов по теме, использованием общенаучных методов исследования, проведением их количественного и качественного анализа, подтверждением положений гипотезы. Авторы делают вывод о том, что разработанные примерные конспекты и апробированные методики выявили эффективность применения опорных конспектов на занятиях ОБЖ со студентами-курсантами.

Ключевые слова: **образовательный процесс, педагогические технологии, опорные конспекты, проблемная задача, проблемный вопрос, проблемное задание, игровая технология, ОБЖ.**

Одним из путей направления развития современной системы вузовского образования в России является разработка и внедрение новых педагогических технологий в области преподавания. Современный мир требует ускоренной обработки информации и усвоения знаний, что заставляет искать новые пути к решению любых задач. В настоящее время образование претерпевает множество изменений. В дополнение к знаниям оно должно нести практическое значение: развивать умение мыслить, видеть собственную картину из предложенной информации, обобщать и легко воспроизводить из памяти материал. Одна из форм работы по использованию опорных конспектов на занятиях способствуют достижению этих задач.

Понятие опорного конспекта прочно вошло в педагогическую литературу, начиная с работ донецкого учителя-новатора В.Ф. Шаталова [1]. Опорные конспекты широко используются в настоящее время на занятиях обществознания, истории, литературы в связи с необходимостью переработки большого объема информации для облегчения ее восприятия и запоминания. Данный конспект, как одна из форм фиксации учебного материала, способствует развитию как познавательных, так и социальных и творческих мотивов, облегчает понимание новой информации и закрепляет ее в долговременной памяти. Даже спустя несколько лет обучающиеся, увидев знакомую схему, начинают автоматически воспроизводить изученный когда-то материал [2].

Однако, несмотря на наличие очевидных преимуществ использования опорных конспектов в образовательном процессе, в настоящее время недостаточно разработаны в теории и практике вопросы, связанные с применением данных конспектов на занятиях ОБЖ [3]. В связи с этим возникает противоречие между высоким дидактическим потенциалом использования опорных конспектов при изучении учебных предметов и недостаточной разработанностью научно-методических рекомендаций применения опорных конспектов на занятиях ОБЖ. Противоречие позволяет определить проблему исследования, которая заключается в изучении эффективности применения опорных конспектов на занятиях ОБЖ. Наличие противоречия и проблемы свидетельствуют об актуальности темы исследования.

В нашем исследовании мы выделили объект – процесс обучения студентов-курсантов основам безопасности жизнедеятельности.

Предметом исследования явилась методика применения опорных конспектов на занятиях ОБЖ.

Целью исследования стала разработка и апробирование методики применения опорных конспектов на занятиях ОБЖ со студентами-курсантами.

Для достижения поставленной цели были определены задачи:

1. Раскрыть теоретические аспекты проблемы усвоения материала на занятиях ОБЖ.

2. Изучить особенности структурирования и этапы создания опорных сигналов посредством знаковой системы.

3. Разработать примерные конспекты и апробировать методику на занятиях ОБЖ со студентами-курсантами.

4. Опытно-экспериментальным путем выявить эффективность методики применения опорных конспектов на занятиях ОБЖ со студентами-курсантами.

Гипотеза исследования: применение опорных конспектов позволит повысить качество знаний по предмету ОБЖ.

Методы исследования: анализ научной литературы, анализ документальных материалов и интервью; беседа; педагогическое тестирование; педагогический эксперимент; метод математической статистики [4].

База исследования: Барнаульский юридический институт МВД России и Алтайский государственный педагогический университет.

Этапы проведения исследования:

1 этап – теоретико-аналитический. На данном этапе предполагалось изучение и анализирование литературы по проблеме исследования, формулирование цели, предположение гипотезы, постановка задач, составление плана исследования;

2 этап – опытно-экспериментальный. На данном этапе осуществлялась проверка гипотезы исследования посредством реализации формирующего этапа экспериментальной работы;

3 этап – заключительно-обобщающий. На этом этапе проводился теоретический, практический анализ обобщений, данные в ходе эксперимента систематизировались и интерпретировались, были подготовлены методические рекомендации.

Достоверность и надежность полученных результатов обеспечивается использованием в работе теоретических и методических материалов по теме, использованием общенаучных методов исследования, проведением их количественного и качественного анализа, подтверждением положений гипотезы [5].

Несмотря на накопленный значительный опыт, наличие разнообразных методик обучения конспектирования и преподнесения материала, применяемых в настоящее время, следует обратить внимание на те, которые помогают усвоить, воспринять и воспроизвести материал наиболее доступным способом.

Современные условия нашей жизни требуют ускоренной переработки материала и его восприятия. В связи с этим вырастает актуальность в поиске таких методик, которые помогли бы сократить время и сохранить информативность изучаемого материала [6].

Применение предложенной нами методики изложения материала может способствовать повышению качества и количества усвоения программы обучения за короткий промежуток времени.

Внедрение методики опорных конспектов по В.Ф. Шаталову включала в себя следующие аспекты деятельности студентов-курсантов: понимание и обсуждение темы занятия и ее сущности с преподавателем; выстраивание логической цепочки и взаимосвязь элементов темы занятия на бумаге; выделение основных моментов и главных элементов исходя их своего творческого понимания; получение целостной картины события со своей логической структурой [7].

Уникальность данной методики заключается в том, что студенты-курсанты успешно осваивали программу на 2 года раньше и отлично применяли полученные знания на практике. Даже спортсменам с жестким графиком удавалось не отставать от вузовской программы. При составлении конспектов активизируются все три типа мышления (образное, теоретическое, знаковое), т.к. сначала мы понимаем и обрабатываем информацию, находим связи, далее, используя знаковую систему, ассоциации, иллюстрируем учебный материал, который в результате становится целостной картиной, наглядным пособием.

Для того чтобы у студентов-курсантов появилась устойчивая система знаний и возможность ускоренного воспроизведения забытой информации, целесообразно использовать методики, позволяющие кратко, информативно и лаконично структурировать учебный материал.

Этапы работы по созданию опорного конспекта:

1. Внимательное чтение раздела электронного учебника или презентация книги, выделение основных моментов в тексте и главных смысловых частей этого раздела.

2. Краткое изложение главной основной мысли основного текста в логическом порядке, в котором оно идёт в текстовом содержании.

3. Создаем черновой вариант, набрасываем несколько фраз из самого текста, ведем сокращенную запись на листе бумаги.

4. Через знаковую систему или символику преобразовываем данную запись (буквы, символы, рисунки и т.п.).

5. Объединяем эти сигналы и ищем связь между ними, преобразовав их.

6. Определенной цветовой гаммой выделяем значимые элементы, а также используем разнообразную палитру цвета в процессе создания конспекта.

7. Воспроизведение опорного конспекта.

Опорные конспекты должны соответствовать следующим требованиям:

– лаконичность. Опорный конспект содержит минимальное количество слов. Чем меньше данных знаков, чем быстрее выполняются письменные работы и воспроизведение сигналов. Как следствие, в результате курсант получает более высокую оценку, что пробуждает его интерес к учебной деятельности.

В процессе обучения составлению опорных конспектов необходима консультация с преподавателем с целью согласования, анализы и сокращения материала без потери полезной информации.

– Структурность. Обучение с помощью опорных конспектов развивает системность мышления и умение выделять главную и второстепенную информацию, а также выделять причинно-следственные связи. Все навыки развиваются незаметно для учащегося в ходе учебного процесса. В опорном сигнале используется линии, специальные границы, стрелки и многое другое.

Наличие смысловых акцентов, т.е. выделение наиболее важных элементам цветом, черточками и другим оригинальным способом.

– Ассоциативность. При обращении к опорному конспекту должны возникать четкие ассоциации, напорный сигнал и его элементы. Каждое графическое изображение должно легко распознаваться, в связи с чем необходимо применение широко распространённых образов.

– Доступность в воспроизведении любым человеком. Данная характеристика представляет собой возможность воспроизведения конспекта без художественных способностей, цветовой наглядности.

Значительно облегчает запоминание материала применение дополнительных цветов. Если это необходимо, то применяется в обязательном порядке.

Таким образом, проведенный теоретический анализ привел к подтверждению нашей мысли о том, что опорный конспект является средством, повышающим качество усвоения, структурирования и изложения учебного материала. За счёт своей лаконичности, экономичности он выигрывает в восприятии и воспроизведении кем-либо его содержания.

При изучении используемых методик и технологий на занятиях ОБЖ были выявлены следующие:

1. Проблемное обучение.
2. Игровая технология.
3. Технология уровневой дифференциации.
4. Технология интерактивного обучения.
5. Здоровьесберегающие технологии.
6. Технология проектной исследовательской деятельности.

Анализ научной литературы, а также обобщение опыта использования опорных конспектов показали, что в своей деятельности преподаватели различных дисциплин для повышения образовательной функции своего предмета используют методику опорных конспектов. Однако, что касается занятий ОБЖ, исследования по использованию опорных конспектов в данной дисциплине отсутствуют. Таким образом, изучение применения данной методики по дисциплине «Основы безопасности жизнедеятельности» является перспективным.

Для подтверждения гипотезы нами был проведен педагогический эксперимент, который заключался в разработке и использовании опорных конспектов в процессе учебной деятельности со студентами-курсантами экспериментальной группы на протяжении 1 и 2 семестра, в то время, как со студентами-курсантами контрольной группы учились как и прежде.

Экспериментальная и контрольная группы были сформированы на основе исходного уровня знаний студентами-курсантами по предмету ОБЖ. Вследствие математической обработки данных на начальном этапе эксперимента не было выявлено статистически значимого отклонения в результатах обучения.

Для выявления эффективности разработанной нами методики конспектирования учебного материала на занятиях ОБЖ был проведён качественный и количественный анализ результатов опытно-экспериментального исследования.

Методом математической статистики обработки данных нами был вычислен критерий X2 по следующей формуле [8]:

$X 2 = \sum 2 (Vк–Vн)2/Vн$, где

Vк – количество оценок на конец эксперимента,

Vн – количество оценок на начало эксперимента.

В процессе проведения опытно-экспериментального исследования выставлялись отметки по 5-балльной шкале по следующим основным критериям [9]:

5 – «отлично» ставится за глубокое понимание программного материала, за умение самостоятельно разъяснять изучаемые положения, за логический и литературно правильно построенный ответ, за убедительность и ясность ответа, когда студент-курсант не допускает ошибок.

4 – «хорошо» ставится за правильное и глубокое усвоение программного материала, однако в ответе допускаются неточности и незначительные ошибки как в содержании, так и форме построения ответа.

3 – «удовлетворительно» свидетельствует о том, что студент-курсант знает основные, существенные положения учебного материала, но не умеет их разъяс-

нять, допускает отдельные ошибки и неточности в содержании знаний и форме построения ответа.

2 – «плохо» выставляется за плохое усвоение материала, а не за отсутствие знаний. Неудовлетворительный ответ показывает, что студент-курсант знаком с учебным материалом, но не выделяет основных положений, допускает существенные ошибки, которые искажают смысл изученного. Он передает информацию, которую запомнил со слов преподавателя или из учебника, но которая логически не обработана в его сознании, не приведена в систему научных положений, доводов.

1 – «очень плохо» ставится тогда, когда студент-курсант незнаком с учебным материалом (в данный момент не используется преподавателями).

После полученных отметок был рассчитан X2 для экспериментальной и контрольной группы.

Для экспериментальной группы X2 = 8,04;

Для контрольной группы X2 = 0,9.

В результате расчета значения X2 была выявлена статистически значимая разница экспериментальной группы над контрольной, так как:

X2 эксперим. > X2 контроль;

На уровне P = 0,05 и v = 3 – 1 = 2, X2 контроль = 0,9; X2 эксперим. = 8,04.

В конце проведения опытно-экспериментальной работы обработка данных проходила с помощью X2 – критерия, в результате которого выявлено статистически значимое улучшение в экспериментальной группе над контрольной с уровнем p = 0,05 [10].

Итоги опытно-экспериментальной работы позволяют сделать вывод об успешной динамике повышения качества усвоения материала по предмету ОБЖ, так как до проведения эксперимента и после отметок «2» и «1» не наблюдалось в обеих группах.

Итоги опытно-экспериментальной работы:

- экспериментальная группа: до эксперимента «отлично» – 19, «хорошо» – 7, «удовлетворительно» – 6; после эксперимента: «отлично» – 26, «хорошо» – 6, «удовлетворительно» – 0;

- контрольная группа: до эксперимента «отлично» – 19, «хорошо» – 9, «удовлетворительно» – 3; после эксперимента: «отлично» – 21, «хорошо» – 7, «удовлетворительно» – 3.

Разработанная нами программа по внедрению опорных конспектов по методике В.Ф. Шаталова применялась в течение первого полугодия 2020 – 2021 учебного года на занятиях ОБЖ со студентами-курсантами. Чтобы сформировать представление и научиться излагать информацию в необходимом виде, мы использовали дидактические игры, определяли принципы составления опорных конспектов. Каждый конспект соответствовал теме занятия.

Для определения возможности проведения эксперимента нами был изучен исходный уровень знаний по ОБЖ согласно результатам первого полугодия 2019 – 2020 учебного года в обеих группах. Данные показали, что на начало эксперимента статистически значимой разницы не обнаружено. Проведенное в конце итоговое тестирование показало, что результаты экспериментальной группы значительно повысились при внедрении методики опорных конспектов в учебный процесс. Вышеизложенные данные подтверждены с помощью X2, который показал, что преимущество экспериментальной группы над контрольной не случайно, а достигнуто благодаря специально внедренной методике.

Достижения позитивных результатов в нашей работе мы связываем с внедрением методики опорных конспектов по В.Ф. Шаталову. В процессе обсуждения учебного материала, его изложения на доску, бумажный носитель (блокнот, тетрадь, карточку) студенты-курсанты проявляли интерес и активность. Кроме того, студенты-курсанты стали активнее отвечать на следующем занятии и чаще просматривать свои готовые работы, даже в процессе изучения других тем [11].

Полученные в ходе эксперимента результаты позволяют сделать вывод о возможности применения разработанной нами методики в процессе обучения с целью повышения качества и количества усвоения учебного материала. Данный факт даёт возможность предположить успешное применение этого способа и на других этапах обучения.

Библиографический список

1. Шаталов В.Ф. *Учить всех, учить каждого: Педагогический поиск*. Москва, 1987: 159 – 167.
2. Попова Н.В. Педагогическая система применения стимулирования познавательной активности студентов в учении. *Вестник Барнаульского юридического института МВД России.* 2005; № 9: 142 – 144.
3. Мансурова Н.А. Теоретические и практические предпосылки стимулирования познавательной активности студентов в процессе обучения. *Вестник Барнаульского юридического института МВД России.* 2005; № 9: 144 – 148.
4. Попова Н.В. Мотивация к обучению студентов. *Вестник Барнаульского юридического института МВД России.* 2006; № 11: 158 – 160.
5. Баянкин О.В. Использование психотехнических игр в процессе формирования мотивационно-ценностного отношения студентов к учебной дисциплине «Физическая культура». *Проблемы современного педагогического образования.* 2018; № 60-3: 268 – 271.
6. Зайцев С.В. Изучение социально-педагогических особенностей развития учебной деятельности на занятиях по физической культуре на основе обучающей среды Moodl. *Модели инкультурации в образовании*: материалы Международной научно-практической конференции. 2018: 272 – 275.
7. Клейменова М.Н. Модернизация образовательной среды Института физической культуры и спорта в контексте информационно-технических разработок. *Проблемы современного педагогического образования.* 2018; № 60-3: 261 – 265.
8. Середа Д.М. Применение деловой игры как эффективное средство формирования здорового образа жизни студенческой молодежи. *XX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартовского государственного университета:* сборник статей. 2018: 209 – 212.
9. Попова Н.В. Применение имитационно-моделирующих игр в процессе изучения теоретического курса «Физическая культура». *Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт*: материалы Международной научной конференции. 2017: 215 – 217.
10. Картавых М.А. Применение средств физической культуры в формирование здорового образа жизни студенческой молодежи. *XX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартовского государственного университета:* сборник статей. 2018: 193 – 198.
11. Зайцева С.В. Инновационные пути развития физкультурно-спортивного образования на основе обучающей среды Moodle. *Развитие образовательного пространства региональных вузов в системе координат приоритетных проектов РФ: лучшие практики:* сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2018: 168 – 176.

References

1. Shatalov V.F. *Uchit' vseh, uchit' kazhdogo: Pedagogicheskij poisk*. Moskva, 1987: 159 – 167.
2. Popova N.V. Pedagogicheskaya sistema primeneniya stimulirovaniya poznavatel'noj aktivnosti studentov v uchenii. *Vestnik Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii.* 2005; № 9: 142 – 144.
3. Mansurova N.A. Teoreticheskie i prakticheskie predposylki stimulirovaniya poznavatel'noj aktivnosti studentov v processe obucheniya. *Vestnik Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii.* 2005; № 9: 144 – 148.
4. Popova N.V. Motivaciya k obucheniyu studentov. *Vestnik Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii.* 2006; № 11: 158 – 160.
5. Bayankin O.V. Ispol'zovanie psihotehnicheskih igr v processe formirovaniya motivacionno-cennostnogo otnosheniya studentov k uchebnoj discipline «Fizicheskaya kul'tura». *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya <https://elibrary.ru/contents.asp?id=36333048>.* 2018; № 60-3 <https://elibrary.ru/contents.asp?id=36333048&selid=36333132>: 268 – 271.
6. Zajcev S.V. Izuchenie social'no-pedagogicheskih osobennostej razvitiya uchebnoj deyatel'nosti na zanyatiyah po fizicheskoj kul'ture na osnove obuchayuschej sredy Moodl. *Modeli inkul'turacii v obrazovanii*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2018: 272 – 275.
7. Klejmenova M.N. Modernizaciya obrazovatel'noj sredy Instituta fizicheskoj kul'tury i sporta v kontekste informacionno-tehnicheskih razrabotok. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2018; № 60-3: 261 – 265.
8. Sereda D.M. Primenenie delovoj igry kak `effektivnoe sredstvo formirovaniya zdorovogo obraza zhizni studencheskoj molodezhi. *XX Vserossijskaya studencheskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta:* sbornik statej. 2018: 209 – 212.
9. Popova N.V. Primenenie imitacionno-modeliruyuschih igr v processe izucheniya teoreticheskogo kursa «Fizicheskaya kul'tura». *Modernizaciya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: tendencii, strategiya, zarubezhnyj opyt*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. 2017: 215 – 217.
10. Kartavyh M.A. Primenenie sredstv fizicheskoj kul'tury v formirovanie zdorovogo obraza zhizni studencheskoj molodezhi. *XX Vserossijskaya studencheskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta:* sbornik statej. 2018: 193 – 198.
11. Zajceva S.V. Innovacionnye puti razvitiya fizkul'turno-sportivnogo obrazovaniya na osnove obuchayuschej sredy Moodle. *Razvitie obrazovatel'nogo prostranstva regional'nyh vuzov v sisteme koordinat prioritetnyh proektov RF: luchshie praktiki:* sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. 2018: 168 – 176.

Статья поступила в редакцию 10.06.21

УДК 371

Vezetiu E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch), V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net*
Bazhan Z.I., *senior teacher, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch), V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net*

METHODOLOGY AND PROCEDURAL ASPECT OF THE TECHNOLOGY OF TEACHING STUDENTS MATHEMATICAL ANALYSIS. The article deals with the key components of methods of teaching mathematical analysis to students: the educational process, the formation of dynamic models of professional mathematical activity, the methodological system of teaching mathematical analysis, the monitoring of mathematical analysis. The implementation of the model of the organization of educational activities of students will contribute to the formation of skills to carry out a meaningful analysis of educational material by university students, if it corresponds to the principles of the content of the teaching method (including mathematical concepts, knowledge of methods, principles of constructing mathematical theories, definitions and theorems of structure, rules for drawing conclusions, etc.), aimed at structuring content components (illustrations with visual elements), including the use of computer mathematical systems, the construction of methods for solving problems, comparison of concepts, examples and explanations, etc.).

Key words: **educational process, methodical system of training, methodical system of monitoring, dynamic model of formation of professional mathematical activity.**

Е.В. Везетиу, *канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net*
З.И. Бажан, *ст. преп., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net*

МЕТОДИКА И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ

В статье рассматриваются ключевые компоненты методики обучения математическому анализу студентов: учебный процесс, формирование динамических моделей профессиональной математической деятельности, методическая система обучения математическому анализу, мониторинг математического анализа. Реализация модели организации учебной деятельности студентов будет способствовать формированию умений осуществлять содержательный анализ учебного материала студентами вузов, если она соответствует принципам содержания метода обучения (включая математические понятия, знания методов, принципы построения математических теорий, определения и теоремы структуры, правила получения выводов и т.д.), направленным на структурирование содержательных компонентов (иллюстрации с визуальными элементами), в том числе использование компьютерных математических систем, построение методов решения задач, сопоставление понятий, примеров и объяснений и т.д.).

Ключевые слова: **образовательный процесс, методическая система обучения, методическая система мониторинга, динамическая модель формирования профессиональной математической деятельности.**

Актуальность темы исследования обусловлена высокими требованиями, предъявляемыми к совершенствованию образовательного процесса в современном высшем образовании, поскольку переход общеобразовательных учреждений на программы специализированной подготовки должен базироваться на педагогических кадрах, способных не только преподавать на высоком уровне, но и качественно продвигать новые методы развития творческой личности [1 – 8].

Внимание государства к повышению благосостояния граждан и конкурентоспособности экономики ставит перед университетами задачу повышения качества образования в России. Усовершенствования в области образования осуществляются на основе таких документов, как Государственная доктрина Российской Федерации, Концепция модернизации российского образования, Концепция повышения квалификации в системе общего образования. Этой продолжающейся перестройке образовательного процесса в высшей школе предшествовала глобальная реформа по введению единого государственного экзамена в средних школах. Последствия этой реформы оказали сильное влияние на характер изучения университетских математических дисциплин. Безусловно, в этих условиях вопросы, связанные со всеми аспектами организации и непосредственного осуществления образовательного процесса, привлекают все большее внимание со стороны отечественного научно-педагогического сообщества. В частности, в рамках проводимой в стране модернизации высшего образования весьма актуальным стал вопрос использования инновационных образовательных технологий в учебном процессе высшей школы [4]. В 2013 году были введены новые Федеральные государственные стандарты высшего образования и последующие изменения, в соответствии с которыми был разработан новый план работы по дисциплине с целью стимулирования его использования. Эти программы содержат обязательный раздел «Образовательные технологии», в котором необходимо указать, какие интерактивные формы этих технологий используются, а также типовые педагогические методы изучения дисциплины.

В связи с этим возрастает необходимость усиления научно-исследовательской работы по повышению эффективности подготовки будущих учителей, особенно учителей математики.

Дисциплина «Теоретические основы начального курса математики» требует всесторонней психологической, познавательной, творческой деятельности, поскольку в силу своей специфики студентам первого курса трудно изучать математические предметы практически по всем специальностям. Формирование аналитического мышления, начавшееся в школе, должно продолжаться в рамках первого курса математического анализа научных исследований, в ходе которых не только расширяется и углубляется содержание, но и умножаются методы и формы обучения математике. Опыт работы со студентами первого курса показывает, что существует разрыв между знаниями, полученными в школе, и требованиями, предъявляемыми к студентам при изучении математики, не столько с точки зрения понимания фактов, сколько с точки зрения анализа смысла определения того или иного факта. В связи с этим актуальное значение приобретает обеспечение рациональности обучения студентов методикам математического анализа, которые должны обеспечивать возможности и гарантировать качество профессиональной подготовки. В то же время педагогическая методика обучения рассматривается нами как система, основанная на теоретических принципах и правилах, а также соответствующих приемах и методах эффективной реализации развивающих и воспитательных целей педагогического образования и образовательного процесса.

Для того чтобы научиться эффективному функционированию технологии, она должна обладать такими характеристиками, как «обеспечение целостности действий по достижению цели; наличие связей и зависимостей между компонентами; наличие ведущих связей, идей, необходимых для объединения компонентов [2].

По словам выдающегося русского математика, академика Н.К. Лузина, «задача обучения математическому анализу – одна из самых сложных задач в науке и педагогике; все обстоятельства усложняют эту задачу: постоянный рост науки, постоянное обилие новых фактов, а также связанные с этим колебания охватывают, казалось бы, твердо установленные принципы, и, наконец, необходимость изменения знаний и познания этих кругов воды, к которым обращены слова учителей» [7].

Государственный план Российской Федерации «Развитие образования» до 2020 года содержит основные направления обеспечения кадрами, способными удовлетворять текущие потребности производства и государства. В связи с этим компетентностный формат современных студентов ориентирован на формирование профессионально-математических компетенций, в том числе математического моделирования производственных процессов. Студенты вуза знакомятся с основами математического моделирования в рамках изучения предмета «Математика», который является основным в преподавании математического моделирования. Поэтому формирование профессиональных математических способностей будущих бакалавров зародилось в процессе изучения математики. Понятно, что профессиональные математические способности основаны на этих навыках, которые позволяют описать технологию производственного процесса на языке математической теории. Однако знание языка математической теории, хотя и необходимо, недостаточно для представления законов производственного процесса в виде математических соотношений. Для этого студентам бакалавриата важно достичь понимания смысла математических понятий и теорий и добиться возможности их интерпретации.

Поскольку смысл математических понятий и теорий обнаруживается в установлении содержательных отношений (Г. Вейль, А.Д. Мышкис, А.Н. Уайтхед, Г. Фреге и др.), важно научиться выявлять существенные характеристики математических понятий, определять структуру составляющих математических материалов, осуществлять интерпретацию понятий, теорий и визуализировать их. Другими словами, студенты должны уметь проводить содержательный анализ математических материалов. Чем раньше будут выработаны навыки содержательного анализа материалов Math 4, тем продуктивнее будет овладение методами математического моделирования. В связи с этим необходимо внимательно следить за начальным этапом математической подготовки в вузе, чтобы заложить основу для формирования ПМК в дальнейшей профессиональной подготовке.

Приоритетное направление математического образования представлено в работах многих методистов и математиков (Н.Я. Виленкин, А.Г. Мордкович, Л.М. Фридман и др.). Они признают, что принцип профессиональной направленности является одним из основных принципов вузовского обучения математике, направленным на формирование у студентов математических способностей, имеющих в своем составе профессиональный компонент. Для технического образования реализация принципа профессиональной направленности в большей степени связана с использованием математических методов моделирования технических процессов [1].

Анализ психолого-педагогической и методической литературы (В.П. Беспалько, Н.М. Борытко, В. Далингер, А.Ж., Жафяров, В.М. Монахов, Т.К. Смыковская и др.) позволяет выделить следующие компоненты обучения студентов методам математического анализа:

– динамическая модель формирования профессиональной математической деятельности;

– методическая система обучения математическому анализу;

– методическая система мониторинга качества профессиональной математической подготовки.

Следует учитывать, что работа, проводимая преподавателями по повышению качества математической подготовки студентов прикладных специальностей, должна начинаться с анализа нормативных документов и процедур, регулирующих содержание изучаемого материала, учитывать специфические обстоятельства изучаемой математической дисциплины и обеспечивать ее интеграцию в профессионально-квалификационные характеристики личности специалиста. Обобщение авторского педагогического опыта показывает, что прикладная направленность обучения математическому анализу непосредственно влияет на мотивацию студентов (учебную, познавательную), поскольку низкая направленность или отсутствие каких-либо контурных линий в объеме учебного материала снижает его практическую ценность [9]. Психологическое развитие студентов при изучении математического анализа развивается одновременно в двух направлениях – понимание абстракции и конкретизация абстракции. При изучении математического анализа основная трудность заключается не в обобщении (понятия обычно даются в достаточно общей и абстрактной форме), а в конкретизации, то есть в форме абстрактных понятий [2]. Понятно, что успех понимания основ математического анализа в вузе зависит от того, насколько хорошо первокурсники понимают изучаемые в школьной программе понятия о принципах анализа и их природе, а также общие и частные знания.

В методике преподавания математического анализа студентам целесообразно выделить два важных аспекта:

– методика преподавания дисциплины отражает основные (ключевые) характеристики и параметры;

– учебно-измерительные и диагностические системы помогают реализовать обратную связь в учебном процессе.

Базовая теоретическая и практическая подготовка будущих учителей может быть обеспечена только при совершенствовании системы лекционных и практических занятий, активизации самостоятельной работы студентов и использовании современных информационных технологий.

Лекции предлагается проводить в традиционной форме или с использованием слайдов; практические занятия также проводятся в традиционных формах либо с использованием рабочих тетрадей, электронных учебников, где учебные материалы представлены на лазерных дисках [3].

Самостоятельная работа студентов включает в себя систематическое изучение теоретического материала с выполнением домашнего задания; курсы, предусмотренные для выполнения контрольно-технических работ; самоконтроль решением вопросов после каждой темы изучаемого предмета; подготовка тезисов, докладов и т.д.

Оценочные мероприятия проводятся в форме текущего и итогового контроля. Текущий контроль проводится в каждом семестре следующим образом: проверка выполнения заданий в рабочей тетради; экспресс-тесты (ЭТ), разработанные во всех частях курса; электронные тесты; проведение семинаров; итоговый контроль-экзамен в конце каждого семестра, который проводится по экзаменационному билету либо с помощью электронного экзаменатора, либо по результатам рейтинга [2].

В настоящее время многие согласны с позицией, что использование компьютерных технологий в образовательном процессе оказывает положительное влияние на совершенствование системы образования. Одним из важнейших аспектов качества подготовки будущих специалистов является процесс совершенствования содержания, структуры и методики лекционных и практических занятий [5].

Развитие профессионально-математических способностей студентов бакалавриата должно осуществляться путем овладения навыками содержательного анализа учебного математического материала с целью понимания смысла исследования: определения компонентов содержания материала, запись математических фактов с помощью логики и математических символов, определение основных характеристик понятий, установление связей между компонентами учебного математического материала, установление цепочек понятийных обобщений, приведение примеров и контрпримеров, визуализация математических связей с помощью прикладных программных продуктов и др. Реализация модели организации учебной деятельности студентов будет способствовать формированию умений осуществлять содержательный анализ учебного материала студентами вузов, если она соответствует принципам содержания метода обучения (включая математические понятия, знания методов, принципы построения математических теорий, определения и теоремы, правила получения выводов и т.д.), направленным на структурирование содержательных компонентов (иллюстрации с визуальными элементами), в том числе использование компьютерных математических систем, построение методов решения задач, сопоставление понятий, примеров и объяснений и т.д.). Формирование умений выполнять содержательный анализ учебного математического материала целесообразно осуществлять на начальных этапах вузовской подготовки, используя специально подобранные учебные задачи при изучении алгебры, контекст решения которых раскрывает состав действия.

Библиографический список

1. Байдак В.А. Направленность ППС на формирование у учащихся готовности к самообразованию. *Новые информационные технологии в учебном процессе и управлении*. Тезисы докладов VII научно-практической конференции. Омск, 1990.
2. Башмаков М.И. Уровень и профиль школьного математического образования. *Математика в школе*. 2019; № 2: 8 – 9.
3. Богуславский М.В., Лельчицкий И.Д. Современные стратегии развития российского образования в условиях информационного общества. *Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA-2016)*: сборник научных трудов. 2016: 38 – 49.
4. Быканова О.А., Филиппова Н.В. Непрерывность математического образования в экономическом вузе как составная часть подготовки высококвалифицированных экономистов в реалиях современного мира. *Молодой ученый*. 2018; № 10 (90): 1104 – 1105.
5. Епишева О.Б. *Технология обучения математике на основе деятельностного подхода*. Москва, 2017.
6. Жунисбекова Д.А., Такибаева Г.А., Аширбаев Х.А., Рустемова К.Ж., Суйгенбаева А.Ж. Некоторые особенности использования информационных технологий при обучении высшей математике в вузе. *Международный студенческий научный вестник*. 2018; № 5.
7. Мордкович А.Г. Методические проблемы изучения элементов математического анализа в общеобразовательной школе. *Математика в школе*. 2014.
8. Кошназаров Р.А. Обучение математическому анализу студентов первого курса в контексте деятельностного подхода. *Молодой ученый*. 2018; № 10 (69): 392 – 394.

References

1. Bajdak V.A. Napravlennost' PPS na formirovanie u uchaschihsya gotovnosti k samoobrazovaniyu. *Novye informacionnye tehnologii v uchebnom processe i upravlenii*. Tezisy dokladov VII nauchno-prakticheskoj konferencii. Omsk, 1990.
2. Bashmakov M.I. Uroven' i profil' shkol'nogo matematicheskogo obrazovaniya. *Matematika v shkole*. 2019; № 2: 8 – 9.
3. Boguslavskij M.V., Lel'chickij I.D. Sovremennye strategii razvitiya rossijskogo obrazovaniya v usloviyah informacionnogo obschestva. *Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu `epohu (EEIA-2016)*: sbornik nauchnyh trudov. 2016: 38 – 49.
4. Bykanova O.A., Filippova N.V. Nepreryvnost' matematicheskogo obrazovaniya v `ekonomicheskom vuze kak sostavnaya chast' podgotovki vysokokvalificirovannyh `ekonomistov v realiyah sovremennogo mira. *Molodoj uchenyj*. 2018; № 10 (90): 1104 – 1105.
5. Episheva O.B. *Tehnologiya obucheniya matematike na osnove deyatel'nostnogo podhoda*. Moskva, 2017.
6. Zhunisbekova D.A., Takibaeva G.A., Ashirbaev H.A., Rustemova K.Zh., Sujgenbaeva A.Zh. Nekotorye osobennosti ispol'zovaniya informacionnyh tehnologij pri obuchenii vysshej matematike v vuze. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*. 2018; № 5.
7. Mordkovich A.G. Metodicheskie problemy izucheniya `elementov matematicheskogo analiza v obscheobrazovatel'noj shkole. *Matematika v shkole*. 2014.
8. Koshnazarov R.A. Obuchenie matematicheskomu analizu studentov pervogo kursa v kontekste deyatel'nostnogo podhoda. *Molodoj uchenyj*. 2018; № 10 (69): 392 – 394.

Статья поступила в редакцию 16.06.21

УДК 378.147

***Gadzhieva P.D.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Legal Disciplines and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*
***Sefikurbanov K.S.,** Cand. of Sciences (Law), Minister of Justice of the Republic of Dagestan (Makhachkala, Russia)*

THE POSSIBILITIES OF SOCIAL DESIGN IN THE CIVIL LAW EDUCATION OF STUDENTS. The article reflects students' readiness and ability to develop and implement social projects formation most significant methodological aspects. The research, whose results are reflected in this work, is carried out on the basis of the of psychological and pedagogical literature analysis, as well as numerous conclusions obtained during the practical implementation of the project technology in the teaching and educating students practice. Taking into account the data obtained in this way, the authors have characterized the main opportunities of social design in the civil position formation among the younger generation that exist within the modern system of higher education. In addition, the most significant legal and educational aspects of the project methodology are identified, which make it possible to form the personal qualities of future teachers. The authors conclude that the work of students on social projects implies the active use of knowledge and skills in different fields of science by future professionals, which is likely to contribute to their system of intellectual and specialized knowledge and skills in the field of law, which are transformed into appropriate competences.

Key words: **project, social design, legal education, civic position, student.**

***П.Д. Гаджиева,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала,*
E-mail: patimat.kamus@mail.ru
***К.С. Сефикурбанов,** канд. юрид. наук, министр юстиции Республики Дагестан*

ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ

В данной статье нашли своё отражение наиболее значимые методические аспекты формирования готовности и способности студентов к разработке и реализации социальных проектов. Исследование, результаты которого отражены в этой работе, было проведено на основе анализа психолого-педагогической литературы, а также многочисленных выводов, полученных в ходе практической реализации проектной технологии в практике обучения и воспитания студенческой молодежи. С учётом полученных таким образом данных нами были охарактеризованы существующие в рамках современной системы высшего образования основные возможности социального проектирования в формировании гражданской позиции подрастающего поколения. Кроме того, были выявлены наиболее значимые правовоспитательные аспекты проектной методики, позволяющие сформировать личностные качества будущих педагогов. Авторы делают вывод о том, что работа студентов над социальными проектами подразумевает активное использование будущими специалистами знаний, умений и навыков, относящихся к различным областям науки, что с высокой вероятностью будет способствовать формированию у них системы интеллектуальных и специальных знаний, умений и навыков в области права, преобразованных в соответствующие компетенции.

Ключевые слова: **проект, социальное проектирование, правовое воспитание, гражданская позиция, студент.**

На протяжении трёх последних десятилетий большинство педагогических проблем, в том числе в сфере высшего образования, решается, главным образом, через введение инноваций в образовательный процесс [1 – 5]. Данная тенденция, в свою очередь, связана с необходимостью тщательного проектирования. Последнее выражается не только в предварительном планировании будущих изменений, но и в предвидении последствий их влияния на жизнь и здоровье обучающихся, что делает данную проблему одной из важнейших в педагогической теории и практике [3 – 8].

В целях обеспечения эффективной подготовки студентов педагогических вузов к указанному аспекту будущей профессиональной деятельности необходима модернизация процесса их подготовки. Последнее должно с необходимостью включать их вовлечение в технологический процесс, что, в свою очередь, предполагает составление алгоритмических предписаний для проектирования различных объектов на основе обобщенных способов педагогического проектирования [7; 9].

В рамках настоящей статьи нас будет, прежде всего, интересовать роль социального проектирования в дальнейшей модернизации гражданско-правового воспитания студентов. Под данным термином подразумевается проектирование, направленное на развитие следующих социально значимых аспектов личности будущего специалиста:

- интеллектуальный;
- нравственный;
- психофизический [2, с. 307].

Работа студентов вуза над социальными проектами подразумевает активное использование ими знаний, умений и навыков, относящихся к различным областям науки. Это способствует формированию у будущих специалистов системы общетрудовых, интеллектуальных, а также специальных знаний. Кроме того, внедрение в образовательную практику вуза социальных проектов позволяет интенсифицировать формирование у обучающихся навыков адаптации в коллективе, умений ставить проблемы и находить наиболее рациональные способы их решения, навыков логического мышления, а также способностей к самостоятельному поиску необходимой информации [4, с. 15].

Необходимость внедрения социального проектирования в вузовскую практику обусловливается наличием следующих противоречий:

- между требованиями общества к сформированности у выпускников вузов готовности к высокопроизводительному труду и отсутствием у них необходимого социального опыта, позволяющего успешно адаптироваться к динамично меняющимся социально-экономическим условиям;
- между характером труда большинства современных специалистов и отсутствием целостной концепции качественно нового образования в системе высшего образования;
- между профессиональной подготовкой выпускников организаций ВО и требованиями работодателей к выпускникам вузов [1; 3; 5].

Как показал анализ литературы [8 – 12 и др.], гражданско-правовое воспитание в вузе должно решать решает следующие основные задачи:

- сформировать у студентов осведомлённость о механизмах функционирования демократических институтов государства;
- развивать у студентов гражданскую инициативу и ответственность;
- сформировать у студентов систему демократических ценностей;
- сформировать у студентов систему компетенций, направленных на умение использовать законы в повседневной практике.

В связи с вышеизложенным предлагаемый нами вариант технологии обучения учитывает одну немаловажную особенность, характерную для современного этапа развития отечественного педагогического образования. Последняя заключается в необходимости предоставления студентам возможностей для выработки собственной траектории профессиональной подготовки. Это, в свою очередь, даёт обучающимся возможность занять позицию личной ответственности за результаты своего труда.

Остановимся на общих чертах технологии обучения студентов педагогическому проектированию. Процесс обучения состоит из ряда взаимодополняющих друг друга шагов.

Первый шаг – введение специального курса «Проектная деятельность учащихся» в учебный план основной образовательной программы по направлению подготовки 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки, профили подготовки «Право» и «Обществознание»). Целью курса является формирование у студентов компетентностей, связанных с использованием исследовательских проектов в правовом образовании. Для реализации поставленной цели предполагается выполнение следующих задач:

- развивать у студентов осознание значимости коллективной работы для получения результата, роли сотрудничества, совместной деятельности в процессе выполнения творческих заданий;
- развивать исследовательские умения (анализировать проблемную ситуацию, выявлять проблемы, осуществлять отбор необходимой информации, проводить наблюдение практических ситуаций, фиксировать и анализировать их результаты, строить гипотезы, осуществлять их проверку, обобщать, делать выводы);
- развивать коммуникативные, рефлексивные умения.

Содержание разделов вышеуказанной дисциплины включает в себя следующие темы:

- Вопросы истории возникновения метода проектов.
- Виды проектов.
- Проектные технологии.
- Проектирование индивидуальных педагогических технологий.
- Методика составления проекта «Конвенция о правах ребенка – основной источник прав несовершеннолетних».
- Методика составления проекта «Права ребенка в школе»».
- Методика составления проекта «Подросток и наркотики».
- Методика составления проекта «Влияние религиозных объединений на формирование сознания молодежи».

При освоении предметного материала рассматриваемой дисциплины необходимо ориентировать студентов на формирование следующих компетенций:

- осознание значимости проектной культуры в будущей профессиональной деятельности;
- способность работать с понятийным аппаратом;
- владение культурой мышления;
- способность к восприятию, анализу, обобщению информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;
- владение навыками составления рабочего плана исследования;
- способность определять объект, предмет, гипотезу, задачи, проблему исследования; интерпретировать и представить результаты исследования.

Немаловажным шагом в формировании навыков социального проектирования у будущих специалистов является их вовлечение в процесс подготовки и проведения гражданско-патриотических мероприятий.

В целом для студентов, успешно прошедших обучение в рамках элективных курсов, должно быть характерно:

- формирование установок гражданского самосознания и опыта гражданского поведения;
- формирование умений, необходимых для поиска моделирования и планирования проектной деятельности;
- сформированность навыков выявления, анализа и выбора для проектирования социальных проблем, формулирование на их основе целей и задач проекта;
- овладение методами поиска необходимой информации;
- формирование навыков составления проектной документации;
- овладение способами презентации результатов проекта и рефлексии собственной деятельности [12].

Отметим также, что процесс подготовки обучающихся к высокорезультативной деятельности по социальному проектированию будет наиболее эффективен при соблюдении следующих педагогических условий:

- осуществление в ходе учебного процесса организации ВО предварительной разработки и экспериментальной проверки системы подготовки студентов к социальному проектированию;
- разработка модели выпускника вуза, подготовленного к социальному проектированию;
- разработка научно-теоретического обоснования эффективности подготовки будущих специалистов к социальному проектированию;
- использование возможностей, предоставляемых межпредметным взаимодействием, в процессе подготовки обучающихся к социальному проектированию [2; 5; 7; 11].

На основе вышеизложенного мы с определённой долей уверенности можем заключить, что на настоящем этапе развития отечественной педагогики, в том числе высшей школы, большинство проблем решается, главным образом, посредством внедрения в образовательный процесс различных инновационных технологий.

В свою очередь, указанная тенденция в развитии системы российского и мирового ВО непосредственным образом связана с необходимостью тщательного проектирования.

В частности, работа студентов над социальными проектами подразумевает активное использование будущими специалистами знаний, умений и навыков, относящихся к различным областям науки, что с высокой вероятностью будет способствовать формированию у них системы интеллектуальных и специальных знаний, умений и навыков в области права, преобразованных в соответствующие компетенции.

В числе наиболее значимых проблем, стоящих на пути широкого внедрения социального проектирования в вузовскую практику, в частности в сферу гражданско-правового воспитания студентов, фиксируется отсутствие подготовленных специалистов в соответствующей области.

Предложенный нами в рамках настоящей статьи вариант технологии обучения учитывает немаловажную особенность, характерную для современного этапа развития отечественного педагогического образования, – необходимость предоставления студентам возможностей для выработки собственной траектории профессиональной подготовки. Последнее даёт будущим специалистам возможность занять позицию личной ответственности за результаты своего труда.

Библиографический список

1. Гаджиева П.Д., Дудаев Г.С., Серкерова Н.К. О вопросах формирования готовности будущего педагога к обеспечению прав ребенка в общеобразовательной школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 301 – 302.
2. Гаджиева П.Д., Серкерова Н.К., Коценко В.Н. Реализации идей социального проектирования в процессе формирования военно-патриотической направленности студенческой молодежи на основе взаимодействия общественных объединений и образовательных организаций. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 3 (82): 306 – 307.
3. Гаджиева П.Д., Раджабова Р.В., Хайрулаева А.З. Реализация возможностей проектной технологии в развитии универсальных компетенций у студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 221 – 223.
4. Боронина Л.Н. *Основы управления проектами*. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2015.
5. Михалкина Е.В. *Организация проектной деятельности*: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2016.
6. Панина Т.С. *Современные способы активизации познавательной деятельности*. Москва: Академия, 2008.
7. Алисов Е.А. *Педагогическое проектирование экологически безопасной среды.* Диссертация … доктора педагогических наук. Курск, 2011.
8. Денисова А.Л., Молоткова Н.В., Захаржевская Е.Э. *Концептуальные основы проектирования системы непрерывной профессиональной подготовки в условиях многоуровневого образовательного комплекса.* Орел: ОРАГС, 2005.
9. Жиркова З.С. *Основы педагогического проектирования*: учебное пособие. Москва: Академия естествознания, 2014.
10. Розин В.М., Малявина С.А., Грязнова Ю.Б. Социальный проект как один из инструментов управления социальными процессами (на материале проекта «Донор»). *Философия управления: проблемы и стратегии*. Москва: ИФРАН, 2010: 169 – 195.
11. Емельянов Ю.Н. Социально-психологическое проектирование в педагогике. *Вопросы психологии*. 1987; № 5: 26 – 33.
12. Малова О. Социальное проектирование как средство гражданского воспитания студентов. *Высшее образование в России*. 2007; № 10: 125 – 127.

References

1. Gadzhieva P.D., Dudaev G.S., Serkerova N.K. O voprosah formirovaniya gotovnosti buduschego pedagoga k obespecheniyu prav rebenka v obscheobrazovatel'noj shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 301 – 302.
2. Gadzhieva P.D., Serkerova N.K., Kocenko V.N. Realizacii idej social'nogo proektirovaniya v processe formirovaniya voenno-patrioticheskoj napravlennosti studencheskoj molodezhi na osnove vzaimodejstviya obschestvennyh ob`edinenij i obrazovatel'nyh organizacij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 3 (82): 306 – 307.
3. Gadzhieva P.D., Radzhabova R.V., Hajrulaeva A.Z. Realizaciya vozmozhnostej proektnoj tehnologii v razvitii universal'nyh kompetencij u studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 221 – 223.
4. Boronina L.N. *Osnovy upravleniya proektami*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2015.
5. Mihalkina E.V. *Organizaciya proektnoj deyatel'nosti*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2016.
6. Panina T.S. *Sovremennye sposoby aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti*. Moskva: Akademiya, 2008.
7. Alisov E.A. *Pedagogicheskoe proektirovanie `ekologicheski bezopasnoj sredy.* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Kursk, 2011.
8. Denisova A.L., Molotkova N.V., Zaharzhevskaya E.`E. *Konceptual'nye osnovy proektirovaniya sistemy nepreryvnoj professional'noj podgotovki v usloviyah mnogourovnevogo obrazovatel'nogo kompleksa*. Orel: ORAGS, 2005.
9. Zhirkova Z.S. *Osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya estestvoznaniya, 2014.
10. Rozin V.M., Malyavina S.A., Gryaznova Yu.B. Social'nyj proekt kak odin iz instrumentov upravleniya social'nymi processami (na materiale proekta «Donor»). *Filosofiya upravleniya: problemy i strategii*. Moskva: IFRAN, 2010: 169 – 195.
11. Emel'yanov Yu.N. Social'no-psihologicheskoe proektirovanie v pedagogike. *Voprosy psihologii*. 1987; № 5: 26 – 33.
12. Malova O. Social'noe proektirovanie kak sredstvo grazhdanskogo vospitaniya studentov. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2007; № 10: 125 – 127.

Статья поступила в редакцию 16.06.21

УДК 378

Kiricek K.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Teachers' Institute (Stavropol, Russia), E-mail: ekapotekhina@yandex.ru*
Potekhina E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Teachers' Institute (Stavropol, Russia), E-mail: ekapotekhina@yandex.ru*

DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION AS A MEANS OF INCREASING THE COMPETITIVENESS OF TEACHING STAFF. The article is dedicated to a problem of digital educational technologies in the Russian education system. This problem is considered through the prism of implementing the digital economy and training personnel to solve such global problems. The authors offer a list of activities for the development of new digital learning practices and the transition to a new paradigm of education, taking into account the existing experience of working with systems, resources and platforms, as well as the study and application of new technologies in education. The authors conclude that the preparation and implementation of a new model of work of educational organizations during the digital transformation involves not only equipping classrooms with computer equipment connected to the Internet, but also the synthesis of new digital tools, information sources and services, as well as the continuous professional development of teachers.

Key words: **digital educational technologies, digital economy, electronic resources, educational platform, artificial intelligence systems.**

К.А. Киричек, *канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: ekapotekhina@yandex.ru*
Е.В. Потехина, *канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: ekapotekhina@yandex.ru*

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Статья посвящена проблеме цифровых образовательных технологий в систему российского образования. Эта проблема рассматривается через призму внедрения цифровой экономики и подготовки кадров для решения глобальных задач. Авторы предлагают перечень мероприятий для освоения новых практик цифрового обучения и перехода к новой парадигме образования, учитывая уже имеющийся опыт работы с системами, ресурсами и платформами, а также изучение и применение новых технологий в образовании. Авторы делают вывод о том, что подготовка и реализация новой модели работы образовательных организаций в ходе цифровой трансформации предполагает не только оснащение кабинетов компьютерной техникой, подключенной к сети Интернет, но и синтез новых цифровых инструментов, информационных источников и сервисов, а также предусматривает непрерывное профессиональное развитие педагогов.

Ключевые слова: **цифровые образовательные технологии, цифровая экономика, электронные ресурсы, образовательная платформа, системы искусственного интеллекта.**

В настоящее время происходит трансформация большинства сфер человеческой деятельности. Внедрение технологий научно-технического прогресса никогда не вызывала одобрения у широких масс населения. Отношение к новому всегда рождает ряд нареканий. Но, как известно, никому не удалось встать на пути индустриальной революции. Мировая цивилизация переступила порог четвертой индустриальной революции. В ее основе лежит синтез сложившегося ранее материального производства и цифровых технологий, который ведет к массовому распространению интернет-вещей (например, такие как «Умные дома», «Умные изделия», «Умные города» и др.) При этом искусственный интеллект, роботы, состоящие из них комплексы и сети приобретают способность к самостоятельному взаимодействию при подготовке и развертывании автоматизированных производственных процессов [1 – 8].

Когда мы пользуемся «личными кабинетами» различных государственных и коммерческих структур, мы не задумываемся, что это первый опыт внедрения как систем искусственного интеллекта, так и элементов «Цифровой экономики» в нашу повседневную жизнь. Естественно, особняком в создавшихся условиях индустриальной революции не может стоять система образования, она также подвергается трансформации – цифровые технологии всё активнее проникают в образовательный процесс, открывая новые, широкие возможности развития личности. В связи с этим возникает проблема появления новых терминов, связанных с цифровизацией образования, порой означающих, по сути, одно и то же.

Тестов В.А. в своей работе «Методологические вопросы цифровой трансформации образования» [5] поднимает важный вопрос потребности разработки единого понимания основных терминов для устранения коллизии в научном общении.

Подготовка кадров является стратегическим направлением системы российского образования, т.к. проведенный анализ компаний-разработчиков программного обеспечения «Руссофт» показал недостаток 1 миллиона рабочих мест в сфере цифровых технологий. Предполагается, что внедрение разработанной программы «Цифровая экономика РФ» по переходу к новому технологическому укладу должно быть обеспечено за счет подготовки кадров для высокотехнологичных производств. Однако владеть цифровыми навыками должны не только специалисты высокотехнологичных производств: согласно плану направления «Кадры и образование» программы «Цифровая экономика РФ», к 2021 году 40% населения освоят данный навык, к 2024 году для увеличения доли цифровой экономики в ВВП с 2 до 6% потребуется 6,5 миллиона человек. Поэтому обучением кадров необходимо начинать заниматься уже на ступенях начальной и средней школы. По оценке внешних экспертов, потенциал Российской Федерации оценивается положительно в силу того, что страна входит в двадцать государств с высоким уровнем развития человеческого капитала и ступеней образования с начальной до высшей (четвертое место) [8]. При этом российскими учеными подчеркивается необходимость в разработке программ развития педагогического образования, т.к. педагоги являются проводниками изменений, от профессионализма, активности и вовлеченности которых во многом зависит успех цифровизации всех сфер деятельности [2].

Цифровизация школы – одно из ведущих направлений национального проекта «Образование» Российской Федерации, принятого в 2018 году для реализации в течение последующих пяти лет – с 2019 года по 2024 год. Он рассчитан на выравнивание образовательных возможностей для детей, создание условий для непрерывного образования взрослых, обеспечение равного доступа к качественному образованию, свободный доступ к электронному образовательному контенту, индивидуализацию учебного процесса с учетом способностей каждого ученика. Это влечет за собой оцифровку учебников, появление электронных интерактивных версий учебников, разработку онлайн-курсов. Для работодателей в цифровой экономике важно, чтобы сотрудники могли легко и свободно ориентироваться в постоянно увеличивающихся объемах информации, занимались самообразованием. Уже на ступени школьного образования применение учителями электронного образовательного контента цифровой школы позволит развить у абитуриентов – будущих специалистов необходимые качества. Но для этого роль учителя в подготовке детей должна измениться с транслятора знаний на организатора открытия знаний. Качественно изменить роль учителя, выстроить в новом формате уроки помогут мультимедийные гаджеты: смартфоны, шлемы виртуальной реальности, интерактивные классные доски [8].

Происходящие в экономике изменения диктуют необходимость изменения парадигмы обучения на «lifelong learning» – обучение в течение всей жизни. Обеспечить это представляется возможным, в том числе и с применением дистанционных образовательных технологий. В силу чего во всём мире, в том числе и в Российской Федерации, активно модернизируется нормативно-правовая база электронного образования, а также снабжается денежными средствами онлайн-обучение. В нашей стране к 2025 году будет подготовлено 3 500 онлайн-курсов и 10 000 преподавателей должны научиться преподавать онлайн [7].

Подготовка и реализация новой модели работы образовательных организаций в ходе цифровой трансформации предполагает не только оснащение кабинетов компьютерной техникой, подключенной к сети Интернет, но и синтез:

– новых цифровых инструментов, информационных источников и сервисов;

– условий (инфраструктурных и организационных) для осуществления изменений, в том числе включающих поддержку образовательной организации, умонастроения педагогического коллектива, поддержку педагогов в процессе постижения ими новых ролей, средств, методов и технологий работы;

– новых действенных, плодотворных, эффективных педагогических практик (моделей организации и проведения учебной работы), опирающихся на применение цифровых технологий и реализующихся в цифровой образовательной среде;

– непрерывного профессионального развития педагогов [6].

Цифровая трансформация образования заключается в персонализации образовательного процесса на основе использования цифровых технологий для достижения необходимых планируемых образовательных результатов. Цифровые технологии благоприятствуют применению в образовательном процессе новых педагогических практик, не занимаемых раньше достойного места в массовом обучении из-за сложности их реализации средствами традиционных (бумажных) технологий коммуникации и работы с информацией.

Немалую роль для перехода к новой парадигме обучения должны играть педагогические вузы. Студенты – выпускники – педагоги должны быть информационно подготовлены к скоротечно изменяющимся информационным потокам для их направления и регулирования в школьной среде [5].

Ставропольский государственный педагогический институт активно осуществляет переход к цифровым методам образования, широко используется виртуальная среда дистанционного обучения – Moodle, платформа вебинаров – eTutorium, платформа для видеоконференцсвязи Zoom, а также цифровые образовательные ресурсы, онлайн-платформы, сервисы в сети Интернет:

– ЯКласс (https://www.yaklass.ru/);
– Решу ЕГЭ (https://ege.sdamgia.ru/, https://oge.sdamgia.ru);
– Учи.ру (https://uchi.ru/);
– Решу ОГЭ, Просвещение (https://digital.prosv.ru);
– Российская электронная школа (https://resh.edu.ru/);
– Яндекс.учебник (https://education.yandex.ru/);
– Портал «Цифровое образование» (http://digital-edu.ru/);
– Онлайн-школа (https://foxford.ru/);
- LECTA (https://lecta.rosuchebnik.ru/);
– Физикон (https://physicon.ru/);
– Мобильное электронное образование (https://mob-edu.ru/);
– Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов (http://school-collection.edu.ru/) [1].

В условиях цифровой трансформации образования особую роль играет формирование ИКТ-компетентности как составляющей профессионализма педагога [1]. Новая парадигма образования диктует необходимость научить студентов не только «добывать» знания с помощью современных технологий, но и ориентироваться в правильности выбранных ресурсов – вот задача использования цифровых технологий. Она призвана создать благоприятные условия для создания полноценного гражданского общества, в котором знания, товары и услуги станут общедоступными для всех граждан [3]. Чтобы реализовать грандиозные задачи, поставленные программой «Цифровая экономика РФ», необходимо, прежде всего, уделить самое пристальное внимание реорганизации образовательной системы. Основной характерной особенностью современной личности является владение навыками цифровых технологий, применение их в каждодневной бытовой и рабочей обстановке.

Цифровая трансформация педагогического образования является необходимостью в настоящее время, однако содержит ряд препятствий, проблем и трудностей для успешного осуществления [7]. Системе образования необходимо пройти ряд мероприятий для цифровой трансформации образования, а именно:

1. Работы по преодолению технологического цифрового разрыва:

1.1. Развитие цифровой инфраструктуры образования:

1.1.1. Подключение образовательных организаций к высокоскоростному Интернету.

1.1.2. Формирование и развитие цифровой инфраструктуры образовательных организаций.

1.2. Формирование цифровой компетентности работников образовательных организаций.

2. *Развитие цифровых учебно-методических материалов и цифрового оценивания:*

2.1. Цифровые учебно-методические комплексы, симуляторы и обучающие игры.

2.2. Развитие общедоступных цифровых коллекций учебно-методических материалов, инструментов и сервисов.

2.3. Разработка и внедрение цифровых оценочных, контрольно-измерительных материалов, инструментов и сервисов.

3. *Переход к персонализированной организации образовательного* процесса:

3.1. Развертывание национальной сети инновационных площадок цифрового образования.

3.2. Разработка и доводка в полевых условиях обновленной нормативной базы работы образовательных организаций.

3.3. Развертывание системы мониторинга и поддержки распространения процессов цифровой трансформации образовательных организаций [8].

Все эти мероприятия посильны вузам только при поддержке государства. Преподаватели всегда готовы изучать и осваивать новые практики.

Студенты, в руках у которых находятся на сегодняшний день многие аппаратные средства доступа к цифровым образовательным технологиям, с удовольствием изучают новые практики. Им доступны все ресурсы, в их руках будущее нашей страны.

Библиографический список

1. Киричек К.А., Оленев А.А., Потехина Е.В. Применение информационных технологий в преподавании математических дисциплин бакалаврам педагогического образования. *Антропологические подходы к реализации стратегий и технологий современного педагогического образования*: материалы XV Международной научно-практической конференции. Ставрополь, 2019: 418 – 423.
2. Макарова Н.С. Педагогический университет в условиях цифровой трансформации образования. *Познание и деятельность: от прошлого к настоящему:* материалы I Всероссийской междисциплинарной научной конференции. 2019: 176 – 181.
3. Потехина Е.В. Поддержка курса математической логики средствами информационных технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 329 – 330.
4. Потехина Е.В., Артеменко О.Н. Психолого-педагогические и методические аспекты повышение эффективности обучения с использованием информационных и компьютерных технологий. *Образование. Наука. Научные кадры*. 2017; № 1: 112 – 113.
5. Тестов В.А. Методологические вопросы цифровой трансформации образования. *Современные Web-технологии в цифровом образовании: значение, возможности, реализация*: сборник статей участников V Международной научно-практической конференции. 2019: 31 – 34.
6. Уваров А.Ю., Гейбл Э., Дворецкая И.В. и др. *Трудности и перспективы цифровой трансформации образования*. Москва, 2019.
7. Усамов И.Р. Цифровая трансформация образования: проблемы и перспективы. *Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки*. 2019; Т. 15, № 3 (17): 80 – 86.
8. *Цифровое поколение: какие технологии внедряются в школах*. Available at: https://plus.rbc.ru/news/5ba168647a8aa962b46adc87

References

1. Kirichek K.A., Olenev A.A., Potehina E.V. Primenenie informacionnyh tehnologij v prepodavanii matematicheskih disciplin bakalavram pedagogicheskogo obrazovaniya. *Antropologicheskie podhody k realizacii strategij i tehnologij sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*: materialy XV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Stavropol', 2019: 418 – 423.
2. Makarova N.S. Pedagogicheskij universitet v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya. *Poznanie i deyatel'nost': ot proshlogo k nastoyaschemu:* materialy I Vserossijskoj mezhdisciplinarnoj nauchnoj konferencii. 2019: 176 – 181.
3. Potehina E.V. Podderzhka kursa matematicheskoj logiki sredstvami informacionnyh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 329 – 330.
4. Potehina E.V., Artemenko O.N. Psihologo-pedagogicheskie i metodicheskie aspekty povyshenie `effektivnosti obucheniya s ispol'zovaniem informacionnyh i komp'yuternyh tehnologij. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry.* 2017; № 1: 112 – 113.
5. Testov V.A. Metodologicheskie voprosy cifrovoj transformacii obrazovaniya. *Sovremennye Web-tehnologii v cifrovom obrazovanii: znachenie, vozmozhnosti, realizaciya*: sbornik statej uchastnikov V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2019: 31 – 34.
6. Uvarov A.Yu., Gejbl `E., Dvoreckaya I.V. i dr. *Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya*. Moskva, 2019.
7. Usamov I.R. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: problemy i perspektivy. *Vestnik GGNTU. Gumanitarnye i social'no-`ekonomicheskie nauki*. 2019; T. 15, № 3 (17): 80 – 86.
8. *Cifrovoe pokolenie: kakie tehnologii vnedryayutsya v shkolah*. Available at: https://plus.rbc.ru/news/5ba168647a8aa962b46adc87

Статья поступила в редакцию 20.06.21

УДК 371

Pulina A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Municipal Budgetary Institution of Additional Professional Education "Information and Methodological Center" (Simferopol, Russia), E-mail: pulina@ukr.net*

CASE-TECHNOLOGY IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION: EXPERIENCE, RISKS, PROSPECTS. The article deals with problems of using case-technology in the process of professional development of teachers in the context of changing personal and social requirements for the system of additional professional education of teachers. The author pays special attention to the structure of continuing professional education of a teacher. A brief analysis of

scientific research on this problem is given. The article summarizes practical experience of using case-technology methods in the implementation of additional professional education programs. The article substantiates the effectiveness of the use of this technology as the most practice-oriented and contributing to the process of self-development of the teacher in the system of continuing education. The author provides situations for the incident method that are implemented during training sessions under the additional professional training program for teachers. The article substantiates the idea that this technology is in demand in the practice of formal and non-formal vocational education, and also has prospects for application in the conditions of informal vocational education.

Key words: **additional professional education, case-technology, formal, non-formal, informal, continuing education.**

А.А. Пулина, *канд. пед. наук, директор, МБУ ДПО «Информационно-методический центр», г. Симферополь, E-mail: pulina@ukr.net*

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ, РИСКИ, ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассматриваются проблемы применения кейс-технологии в процессе повышения квалификации педагогов в условиях изменения личностных и социальных требований к системе дополнительного профессионального образования учителя. Особое внимание автор уделяет структуре непрерывного профессионального образования педагога. Приводится краткий анализ научных исследований по данной проблеме. Обобщается практический опыт применения методов кейс-технологии при реализации программ дополнительного профессионального образования. Обосновывается эффективность применения данной технологии как наиболее практико-ориентированной и способствующей процессу саморазвития учителя в системе непрерывного образования. В качестве иллюстрации автор приводит ситуации для метода инцидентов, реализуемые при проведении учебных занятий по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации учителей. Обосновывается мысль о том, что данная технология востребована в практике формального и неформального профессионального образования, а также имеет перспективы применения в условиях информального профессионального образования.

Ключевые слова: **дополнительное профессиональное образование, кейс-технология, формальное, неформальное, информальное, непрерывное образование.**

Основы современной системы образования закладывались в индустриальную эпоху, когда преобладающими нормами выступали стандартизация и соблюдение требований, эффективным и целесообразным являлось обучение большими группами, а учителям достаточно образования, полученного в вузе. Сейчас скорость изменений в обществе значительно превзошла структурный потенциал реагирования существующих систем образования. Особая потребность возникает в лидерах, которые искренне относятся к социальным изменениям и способны преодолеть косность институциональных структур, построенных вокруг интересов и привычек педагогов и администраторов, а не обучающихся [1 – 6].

Анализ требований, предъявляемых к умениям учителя, выявляет их многовекторность, комплексность и сложность в практической реализации. В высших учебных заведениях подготовка к выполнению общих педагогических функций является важнейшим результатом всех дисциплин, однако навыки выполнения конкретных профессиональных действий формируются непосредственно в школе и являются результатом индивидуального процесса непрерывного профессионального развития. К необходимым профессиональным умениям относят владение формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.; объективное оценивание знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями, а также разработка, освоение и применение современных психолого-педагогических технологий, основанных на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде.

Несоизмеримыми являются объём требований к современному учителю в трёх основных направлениях деятельности – обучении, воспитании и развитии и требований к результатам деятельности, определённым Федеральными государственными образовательными стандартами – предметным, метапредметным и личностным.

По нашему мнению, необходимо объединять в единую систему все элементы, обеспечивающие применение новых знаний, умений и навыков для удовлетворения образовательных потребностей, решения конкретных педагогических проблем, достижения позитивных результатов в процессе непрерывного профессионального образования.

Представляя концепцию «неформального образования» («non-formal education»), А.М. Митина подчеркивает, что «это образование составляет одну их трех частей триады: «формальное образование» («formal education») – «неформальное образование» («non-formal education») и «внеинституционное образование», «информальное образование» («informal education») – образование, получаемое за счет непосредственного влияния окружающей жизни на человека» [1]. Результатом объединения этих трех частей является непрерывное обновление профессиональных знаний, умений и навыков – непрерывное профессиональное образование как часть непрерывного образования на протяжении всей жизни человека. Во многом такое понимание непрерывного образования совпадает с дополнительным профессиональным образованием, поскольку также включает в себя регулярное повышение квалификации и профессиональную переподготовку. Отличие – в линейном характере логики дополнительного образования, связанной с линейным развитием технологий, и нелинейном характере непрерывного профессионального образования, связанного с недостаточно быстрой сменой технологий и необходимостью постоянного развития.

Поиск технологии, применение которой было бы эффективным при формальном образовании (повышение квалификации, переподготовка), неформальном образовании (семинары-практикумы, тренинги и другие различные гибкие по организации формы, ориентированные на конкретные потребности и интересы обучаемых), привел к необходимости пристального изучения кейс-технологии. Метод анализа конкретных ситуаций, разработанный в начале XX века в Школе бизнеса Гарвардского университета (США), основывался на изучении студентами прецедентов, имевшихся в прошлом ситуаций из деловой практики. Кейс-технология, несомненно, интерактивная технология для краткосрочного обучения на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленная не столько на освоение знаний, сколько на формирование новых качеств и умений. Преимуществом кейсов является возможность оптимально сочетать теорию и практику, что является очень важным при организации дополнительного профессионального образования. Слушатели курсов повышения квалификации, выбирая программу обучения, стремятся получить актуальные знания, приобрести практические навыки для дальнейшего применения в своей практической педагогической деятельности.

С.Г. Вершловский подчеркивал особенности пространственной характеристики непрерывного образования (информатизация образования, Интернет, онлайн-общение, онлайн-руководство и т.д.), с позиций которого рассматривал неформальное образование, разнообразие средств и источников, во взаимодействие с которыми вступает человек в процессе образования, что позволило говорить о полилоге, множественности источников образования.

«Пространственные возможности неформального образования делают его открытым, что подчеркивает вариативность, мобильность, инновационность, открытость, академическую свободу, близость к потребностям потребителей данной формы организации обучения» [2]. Однако активное применение дистанционных технологий и электронного обучения в процессе формального педагогического образования (повышение квалификации и переподготовку) привело к новому уровню его развития и приобретению признаков неформального и информального образования, а значит, к поиску технологий, эффективных в новых условиях.

Кейс-технология применяется нами как основная технология при реализации программ дополнительного профессионального образования в рамках повышения квалификации учителей и профессиональной переподготовки. В качестве иллюстрации применения метода инцидентов приведем несколько кейсов:

1. Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Современный урок: принципы, требования, анализ», тема 1 «Стратегические цели системы образования РФ. Закон «Об образовании в РФ» 273-ФЗ как основа модернизации системы образования. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования».

Информационная часть кейса состоит из краткой исторической справки и набора цитат основных постулатов дидактики Яна Амоса Коменского [3].

«Дидактика» 1632 г. была написана на чешском языке. Сразу же после её публикации автор занялся дополнением и переводом труда на латынь (язык науки того времени). 4-томная «Великая дидактика» выходила в период с 1633 по 1638 годы и сегодня считается не только одним из величайших произведений Я. Коменского, но и педагогики в целом. В ней он изложил своё представление о целях образования и представил комплексный взгляд на теорию обучения. Вряд ли вы знакомы с полным названием этого произведения – «Великая дидактика, содержащая всеобщее искусство всех учить всему, или верный, испытанный способ учреждения во всех общинах, городах и селах каждого христианского государства, таких школ, где бы всё юношество обоего пола, никого не исключая,

просвещалось науками, совершенствовалось в нравах, навыкало благочестию, дабы таким образом все могли достигнуть зрелости и научиться всему, что необходимо для этой и для будущей жизни, обстоятельно, легко, прочно, где для всего, что предлагается, основные начала извлекаются из самого существа дела; частные истины объясняются соответственными примерами из механических искусств; порядок занятий распределяется по годам, месяцам, дням, часам, и путь указывается легкий и верный для благополучного достижения успеха». Дискуссия слушателей организуется по обсуждению следующих вопросов. Предположите, исходя из названия произведения, каковы его основные идеи? Как его можно перевести на язык современной педагогической науки? Почему Яна Амоса Коменского считают величайшим инноватором? Насколько его идеи современны сегодня? Слушателям предлагается провести аналогию и найти соответствие образовательным принципам, предложенным Яном Амосом Коменским в современных нормативно-правовых документах об образовании. Предлагается индивидуальная работа или работа в группах и заполнение таблицы, затем обсуждение выявленных фактов и закономерностей, анализ ситуаций. Данное задание носит межпредметный характер, так как объединяет философские, педагогические, психологические, исторические, юридические понятия и позволяет оценить общекультурный уровень слушателей курсов повышения квалификации.

Работа с информационным кейсом позволит слушателям курсов подготовиться к восприятию классификации, основанной на особенностях деятельности субъекта рефлексии, конструированию вопросов в зависимости от типа рефлексии, знанию алгоритма осуществления рефлексии на уроке, осознанию того, что результатами рефлексии является предметная продукция деятельности – идеи, предположения, закономерности, ответы на вопросы; способы, которые использовались или создавались в ходе деятельности; гипотезы по отношению к будущей деятельности.

Кейс-технология эффективна при реализации программ дополнительного профессионального образования педагогов, так как позволяет приобретать новые знания и навыки практической работы, помогает получить знания по темам, где нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, интересен сам процесс обсуждения проблемы и поиска решения, преодолевается классический дефект обучения, связанный с неэмоциональностью изложения материала, творческой конкуренции и борьбы, в результате чего хорошо организованное обсуждение кейса может напоминать профессиональное педагогическое театральное представление.

Таблица 1

Вариант таблицы для индивидуальной работы с кейсом

Великая дидактика: образовательные принципы Яна Амоса Коменского [3]	Закон «Об образовании в РФ» 273-ФЗ, Федеральные государственные стандарты общего образования, Национальный проект «Образование» [4]
«Основоположение первое: природа делает все в свое время. 1. Образование человека должно начинаться в весну жизни, то есть в отроческом возрасте. 2. Утренние часы представляют наиболее пригодное время для занятий. 3. Все подлежащее изучению должно быть так распределяемо, соответственно ступеням возраста, чтобы только то, что предлагалось для изучения, что доступно восприятию ученика»	«Статья 2. Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе. Статья 33. Обучающиеся. ФГОС. Внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений. Повышение их мотивации к обучению и вовлечённости в образовательный процесс»
«Основоположение второе: Необходимо в школе: 1. Иметь наготове книги и все другие нужные учебные пособия. 2. Образовывать рассудок прежде языка. 3. Ни один язык не изучать из грамматик, но по избранным писателям. 4. Реальные науки (reales disciplinas) предпосылать формальным (organicis). 5. Примеры предпосылать правилам»	«Статья 18. Печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы. Статья 19. Научно-методическое и ресурсное обеспечение системы образования. Статья 35. Пользование учебниками, учебными пособиями, средствами обучения и воспитания. Системно-деятельностный подход – методологическая основа ФГОС. Обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение РФ в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования»

Таким образом, рассматривая и обсуждая девять основоположений Яна Амоса Коменского, слушатели проводят параллели и анализируют закон «Об образовании в Российской Федерации» 273-ФЗ, Федеральные государственные образовательные стандарты, цели, задачи и содержание Национального проекта «Образование». Применение метода инцидентов позволяет слушателям курсов получить информацию, найти необходимую информацию, систематизировать и анализировать, включая творческую обработку информации. Хотя такая форма работы требует много времени, ее можно рассматривать как особенно приближенную к практике, где получение информации составляет существенную часть всего процесса решения кейса.

2. Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Современный урок: принципы, требования, анализ», тема «Рефлексивные процедуры на уроке».

Первой точкой осмысления в кейсах для педагогов почти всегда являются афоризмы, крылатые выражения, выполняющие мотивационную функцию. В кейсе по данной теме это слова Льюиса Кэрролла из книги «Алиса в стране чудес»: «Она всегда давала себе хорошие советы, хоть следовала им нечасто».

После краткой вступительной беседы слушатели работают с приведенной далее информацией. Особенностью Федеральных государственных образовательных стандартов является опора на самообразование, само-деятельность, где ученик – субъект образовательного процесса, способный превращать собственную деятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы, что относится к рефлексивным умениям.

Урок в соответствии с требованиями ФГОС обязательно должен содержать рефлексию как отдельный этап, а одним из типов урока является урок отработки умений и рефлексии. Предполагается, что именно на этом уроке происходит формирование у учеников способности к рефлексии коррекционно-контрольного типа, вырабатываются умения находить причины своих затруднений, самостоятельно составлять алгоритм действий по устранению затруднений и осуществлять самоанализ действий и способов нахождения разрешения конфликта.

Педагогам предлагается провести анализ понятия рефлексия и обобщить полученные знания в виде таблицы, схемы, в которых отразить область научных знаний (философия, педагогика, психология) и определение рефлексии, принятое в данной области, а также общепринятое определение данного понятия. Особое внимание уделяется цели рефлексии в каждой из областей научных знаний.

«Важнейшей часть непрерывного педагогического образования является информальное образование. Данное понятие включает образование, находящееся вне какой-то формы, обучение, «встроенное» спонтанно и самостоятельно в течение жизни: осуществляемое в ходе общения, происходящее под влиянием средств массовой информации, при чтении книг, при осмыслении собственного опыта и опыта других» [5]. Выбор информации обусловливается интересами педагога, его желанием познать, стремлением к личностному и профессиональному росту. Объем, качество, объективный характер информации, её достоверность зависят от личности педагога. Однако необходимо отметить, что, рассматривая ситуацию, чаще всего анализируются уже имеющиеся в литературе или в интернет-источниках решения, прецеденты. Данные решения рассматриваются, оцениваются, выбор наиболее оптимального определяется исходя из личностного и профессионального опыта педагога. Следовательно, осознанно или неосознанно применяются методы кейс-технологии, что позволяет сделать вывод о её ведущей роли в области информального образования.

Анализ результатов исследований и социокультурной ситуации позволил выявить ряд тенденций развития профессионального педагогического образования и перспективы применения кейс-технологии: уменьшение роли формального образования и увеличение значения неформального и информального (внеинституционального), то есть образовательного воздействия жизненного окружения с большим количеством разнообразных вариантов решения проблемы и повышением уровня самостоятельности в выборе оптимального варианта; изменение характера формального образования, увеличение в нем доли дистанционного, онлайн-обучения, использование разнообразных методических приёмов неформального образования в том числе методов кейс-технологии, привлечение специалистов, обладающих различным уровнем профессиональной подготовки; переход от линейного процесса обучения к нелинейному, характеризующемуся совершенно иной стилистикой и методикой, основанной на решении практических задач, анализе кейсов; введение в структуру образовательного процесса непрерывного профессионального образования процедур разъяснения, понимания, проектирования, коммуникации и рефлексии; значительное увеличение доли самостоятельной работы, заочной части программы повышения квалификации или переподготовки, самообразования педагога; изменение мотивации учителя к непрерывному профессиональному образованию на протяжении его

профессиональной деятельности, через практикоориентированность содержания, личную заинтересованность [6].

Применение кейс-технологии в процессе реализации программ дополнительного профессионального образования явилось деятельностной основой с упором на рефлексию, предъявление и интердисциплинарный, полипрофессиональный анализ образцов педагогической деятельности.

Данная технология ориентирована на результат, на формирование устойчивой мотивации к профессиональному и личностному развитию педагога и обучающегося, на адаптацию к глобальным вызовам современности, на готовность и объективную возможность применить профессиональные знания, умения и навыки в разработке совместных глобальных и региональных проектов.

Библиографический список

1. Митина А.М. *Дополнительное образование взрослых за рубежом: концептуальное становление и развитие*. Москва: Наука, 2004.
2. Вершловский С.Г. *Непрерывное образование*. Санкт-Петербург: СПбАППО, 2007.
3. Коменский Я.А. *Великая дидактика*. Available at: http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm
4. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/ cons_doc_LAW_140174/
5. Ройтблат О.В. *Неформальное образование педагогических работников: вчера, сегодня, завтра.* Тюмень: ТОГИРРО, 2014.
6. Пулина А.А. Особенности непрерывного профессионального образования педагога в условиях стандартизации его деятельности. *Педагогика и психология как основа развития современного общества*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Аэтерна, 2019: 157 – 162.

References

1. Mitina A.M. *Dopolnitel'noe obrazovanie vzroslyh za rubezhom: konceptual'noe stanovlenie i razvitie*. Moskva: Nauka, 2004.
2. Vershlovskij C.G. *Nepreryvnoe obrazovanie*. Sankt-Peterburg: SPbAPPO, 2007.
3. Komenskij Ya.A. *Velikaya didaktika*. Available at: http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm
4. *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/
5. Rojtblat O.V. *Neformal'noe obrazovanie pedagogicheskih rabotnikov: vchera, segodnya, zavtra.* Tyumen': TOGIRRO, 2014.
6. Pulina A.A. Osobennosti nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya pedagoga v usloviyah standartizacii ego deyatel'nosti. *Pedagogika i psihologiya kak osnova razvitiya sovremennogo obschestva*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: A`eterna, 2019: 157 – 162.

Статья поступила в редакцию 16.06.21

УДК 371

Shostak M.A., *senior teacher, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch), V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net*

ON THE ORGANIZATION OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING FOR THE HOSPITALITY INDUSTRY. The article reveals problems and experience of practice-oriented training of highly qualified personnel in the field of tourism and hotel business. Among the main reasons identified: the lack of readiness of higher educational institutions to implement new forms of educational activities; inconsistency in the activities of some enterprises in the field of tourism and hospitality, dissatisfaction with the level of competence of graduates and at the same time active withdrawal from real participation in the development and implementation of relevant educational programs; the lack of a single term for the designation of positions and qualifications of practitioners in universities and tourism enterprises; the lack of coordinated regulatory and documentation support. The author concludes that the use of innovative and practice-oriented approaches in the classes allows to assess the level of theoretical development of the material studied, the ability of students to work professionally in the field of tourism and hospitality, as well as to identify the emergence of new professional competencies that need to be developed and included in the curriculum.

Key words: **talent development, higher education, tourism, hotel business, simulation environment.**

М.А. Шостак, *ст. преп., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net*

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ СФЕРЫ ГОСТЕПРИИМСТВА

В статье раскрываются проблемы и опыт практико-ориентированной подготовки кадров высшей квалификации в сфере туризма и гостиничного бизнеса. Среди основных проблем выявлены следующие: неготовность высших учебных заведений к осуществлению новых форм образовательной деятельности; несогласованность деятельности части предприятий сферы туризма и гостеприимства; неудовлетворенность уровнем компетентности выпускников и одновременно активный уход от реального участия в разработке и реализации соответствующих образовательных программ; отсутствие единого термина для обозначения должностей и квалификаций практиков в вузах и туристских предприятиях; отсутствие согласованного нормативно-документационного обеспечения. Автор делает вывод о том, что использование на занятиях инновационного и практико-ориентированного подходов позволяет оценить уровень теоретической разработанности изучаемого материала, способность студентов профессионально работать в сфере туризма и гостеприимства, а также выявить появление новых профессиональных компетенций, которые необходимо развивать и включать в учебный план.

Ключевые слова: **развитие талантов, высшее образование, туризм, гостиничный бизнес, имитационная среда.**

Актуальность исследования обусловлена тем, что в современных условиях индустрия туризма и гостеприимства имеет большое значение для развития экономической и социальной сфер любой страны. Мировая практика показывает, что развитие туризма и гостеприимства играет большую роль, стимулируя рост и развитие таких важных отраслей экономики, как транспорт, связь, строительство, торговля, сельское хозяйство, производство потребительских товаров [1 – 11].

В последние годы вся образовательная система Российской Федерации претерпела масштабные изменения. Многие филиалы вузов, частные вузы были закрыты, изменились требования к образовательным программам, что также влияет на подготовку специалистов в сфере туризма [5].

В гостиничном бизнесе на сегодняшний день главной проблемой является отсутствие практической подготовки выпускников. Во многих университетах заговорили о создании учебных отелей. Однако покупка собственного отеля для университета – непрактичная роскошь. Многие государственные университеты имеют общежития, а некоторые – собственные гостиницы, поэтому первые шаги в практической подготовке студентов могут быть организованы на базе собственных средств размещения. Также абсолютно нет проблем с организацией практических занятий в отелях этого района. Необходимо объяснить студенту, что для того, чтобы стать хорошим специалистом, топ-менеджером, необходимо работать на всех уровнях туристических компаний, отелей. Для этого вся теоретическая и практическая подготовка должна идти от низшего уровня к высшему [6]. Также важно разделить весь цикл обучения на соответствующие уровни, результатом чего является выдача надлежащих сертификатов или дипломов, которые будут свидетельствовать о развитии обучающихся на соответствующем уровне и соблюдении требований профессиональных стандартов на том или ином этапе. Поэтому после окончания вуза студенты должны быть подготовлены к уровню высшего руководства, чего сейчас не происходит. По окончании среднего профессионального училища выпускники должны быть подготовлены к хорошему уровню подготовки специалистов.

При различных и значимых условиях необходимо учитывать процесс формирования качественных профессиональных компетенций различных типов студентов в условиях потребностей организаций работодателей.

Как правило, студенты, направляемые на производственную и выпускную практику, не обладают достаточным уровнем профессиональных способностей

для формирования: отсутствуют практические навыки реализации взаимосвязанных и взаимообусловленных условий получения знаний, умения обеспечивать удовлетворенность [2]. Поэтому практика становится важным фактором и в то же время в результате развития компетенций формируется приобретенный опыт не только профессиональной и личностной значимости студента, но и его конкурентоспособности на рынке труда, а именно: специализации; вхождения в профессию; освоения социальных ролей; профессионального самоопределения; формирования профессиональных позиций; интеграции личностных и профессиональных качеств.

Современные государственные требования к системе образования четко ориентированы на такие образовательные учреждения, как среднее профессиональное и высшее образование. В связи с этим основной задачей современного этапа туристского образования и туризма как профессионального применения компетенций, освоенных образовательными учреждениями, является устранение необходимости «полной подготовки» выпускников к удовлетворению реальных потребностей бизнеса и замена теоретически слабых прикладных знаний действительно полезными и необходимыми навыками и компетенциями в создании, продвижении и реализации туристских продуктов [8].

Выпускники высших учебных заведений, специализирующихся на «сфере услуг», рассчитывают занимать руководящие должности и ничего не знают о своих должностных обязанностях. В международных компаниях индустрии туризма и гостеприимства стандартом качества обслуживания является знание иностранного языка. Однако не все выпускники владеют хотя бы одним иностранным языком, не говоря уже о нескольких.

Инновации в системе образования связаны с внедрением изменений: целей, содержания, методов и технологий, форм и организаций, систем управления; стилей педагогической деятельности и организации учебно-познавательных процессов; систем мониторинга и оценки уровня образования; систем финансирования; учебно-методического обеспечения; систем воспитательной работы; учебных планов и образовательных программ; деятельности преподавателей и студентов.

Актуальной задачей является подготовка, повышение квалификации, соответствующая и вторичная профессиональная подготовка специалистов индустрии туризма и гостеприимства, создание предпринимательского коллектива, учитывающего новые экономические условия, мировой опыт. Помимо этой задачи существует также задача подготовки педагогических кадров, а именно переподготовка, повышение квалификации педагогических кадров по специальным учебным дисциплинам, охватывающая при этом весь спектр услуг в сфере туризма и гостеприимства: организация, финансирование, техническое обеспечение.

В условиях все более широкого внедрения рыночных форм работы в индустрии туризма и гостеприимства рынок труда требует специалистов, обладающих специфическими технологиями и программными продуктами, знаниями основ продвижения туристских услуг, коммуникативными и психологическими особенностями общения с клиентами и др. Очевидной причиной внедрения инновационных методов решения этой проблемы является то, что во всем мире при подготовке кадров для индустрии туризма и гостеприимства приоритет отдается дисциплинам, связанным с психологией коммуникации, психологией воздействия, управлением туристскими границами и экономикой, а также методам разрешения конфликтов [7].

Несмотря на то, что в России существуют образовательные программы для тренеров в сфере туризма и гостеприимства с определенным спектром, системный подход по-прежнему необходим в практико-ориентированном образовании, в профессиональной подготовке специалистов отдельных категорий, а также в определении их профессиональных требований с учетом потребностей рынка современных туристических услуг.

На наш взгляд, решение вышеперечисленных проблем заключается в следующем: в целом обучение в постоянном контакте с представителями туристских и гостиничных компаний серьезная теоретическая профессиональная подготовка сочетается с систематическим развитием практических навыков. Только такой подход может обеспечить туристскую отрасль необходимым качеством подготовки кадров. Кроме того, при разработке образовательных программ и их содержания в виде дисциплин и/или модулей необходимо отходить от традиционного изложения материала.

Следует иметь в виду, что теоретические знания, которые должны получить студенты туристского вуза, не могут быть отделены от профессиональной сферы. Любой предмет, включенный в курс, должен основываться на фактическом или контекстуальном материале, непосредственно связанном с туризмом как будущей профессиональной областью, представляющей интерес для выпускников. Это позволит устранить ситуацию, когда студенты или выпускники, обладающие большим объемом знаний из различных областей естественных и гуманитарных наук, традиционно связанных с туризмом, не в состоянии обобщить их и применить в профессиональной и практической деятельности.

Любая образовательная программа туристического/гостиничного профиля должна включать в себя общесистемные возможности, обеспечивающие подготовку психологически и профессионально гибкого «коммуникатора» для потребителей и поставщиков туристических услуг, умеющего организовать процесс коммуникации с потребителями услуг, подготовку инноваций в области экспертизы и т.д.

Условия получения теоретических знаний и практических навыков должны быть максимально приближены к реальной ситуации в сфере туризма и гостеприимства. Эта установка может быть реализована в двух средах:

- реальная среда – базовая кафедра и учебно-практическая база ведущих предприятий туристской отрасли;
- имитационная среда – специальная лабораторная база внутри университета [4].

Необходимо отметить очевидную специфику организации практических занятий для туристических агентств и объектов размещения, так как не все методы применимы к первому и второму случаям.

Студенты, которые пытаются обучаться по образовательным программам по направлению «Туризм», приобретают имеющийся опыт серьезных профессиональных навыков. В то время как обучение и производственная практика в традиционных формах, на действующих предприятиях часто не оправдывают ожиданий, если студент четко не понимает всех производственных обязанностей, которые он будет выполнять во время стажировки в туристической компании (турагентстве или туроператоре), не до конца понимает специфику своей деятельности.

Более продуктивным подходом является совмещение практики с полевыми стажировками в пик сезона, так как студенты имеют возможность длительное время находиться в действительно профессиональной среде и развивать определенные профессиональные навыки. Однако при таком подходе студенты обычно задействованы в довольно узком наборе функций и не приобретают полного спектра практических навыков.

Наличие специализированной материально-технической базы в вузе – не единственное условие реализации практико-ориентированного обучения. Продолжать практику можно только в том случае, если активные работники отрасли вовлечены в этот процесс не ниже уровня менеджеров среднего звена.

Резюмируя, отметим, что использование на занятиях инновационного и практико-ориентированного подходов позволяет оценить уровень теоретической разработанности изучаемого материала, способность студентов профессионально работать в сфере туризма и гостеприимства, а также выявить появление новых профессиональных компетенций, которые необходимо развивать и включать в учебный план.

Библиографический список

1. Арифулин М.В., Морозова Л.С. *Стратегия создания и развития транснациональных гостиничных цепей*: монография. Москва: Издательство МГИИТ, 2012.
2. Бушуева И.В. Учебная среда практико-ориентированной подготовки кадров для туриндустрии в Российском государственном университете туризма и сервиса. *Форсайт санаторно-курортной и туристской сферы:* материалы Всероссийского семинара-конференции. Анапа: Анапский филиал СГУ, 2017: 5 – 6.
3. Исакова Т. Учись, студент. *Турбизнес*. 2017; № 12: 11 – 13.
4. Квартальнов В.А. Стратегический менеджмент в туризме. *Финансы статистика*. Москва, 2017.
5. Платонова Н.А., Бушуева И.В., Харитонова Т.В. и др. *Мониторинг контроля и оценки качества образования*. Москва: ФГБОУ ВПО «РГУТиС», 2018.
6. Никольская Е.Ю., Попов Л.А., Ковальчук А.П. *Стандартизация и контроль качества гостиничных услуг*. Москва: РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2018.
7. Пирогова О.В. Практико-ориентированное обучение студентов в туристском вузе. *Интерактивная наука*. 2017; № 4 (14): 68 – 71.
8. Федулин А.А., Платонова Н.А., Кривошеева Т.М. и др. *Практика внедрения общественного мониторинга контроля и оценки качества образования.* Москва: ФГБОУ ВПО «РГУТиС», 2013.
9. Вершков А.С. Системный подход к организации процесса развития персональной ответственности будущих специалистов в условиях образовательной среды современных вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 95 – 100.
10. Глузман Н.А. Концептуальные основы построения стратегий развития научной и научнотехнической деятельности в учреждениях высшего образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 19 – 21.
11. Аржановская А.В., Елтанская Е.А., Генералова Л.М. Конвергенция технологий в образовании: новая детерминанта развития общества. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 93 – 95.

References

1. Arifulin M.V., Morozova L.S. *Strategiya sozdaniya i razvitiya transnacional'nyh gostinichnyh cepej*: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo MGIIT, 2012.
2. Bushueva I.V. Uchebnaya sreda praktiko-orientirovannoj podgotovki kadrov dlya turindustrii v Rossijskom gosudarstvennom universitete turizma i servisa. *Forsajt sanatorno-kurortnoj i turistskoj sfery:* materialy Vserossijskogo seminara-konferencii. Anapa: Anapskij filial SGU, 2017: 5 – 6.

3. Isakova T. Uchis', student. *Turbiznes*. 2017; № 12: 11 – 13.
4. Kvartal'nov V.A. Strategicheskij menedzhment v turizme. *Finansy statistika*. Moskva, 2017.
5. Platonova N.A., Bushueva I.V., Haritonova T.V. i dr. *Monitoring kontrolya i ocenki kachestva obrazovaniya*. Moskva: FGBOU VPO «RGUTiS», 2018.
6. Nikol'skaya E.Yu., Popov L.A., Koval'chuk A.P. *Standartizaciya i kontrol' kachestva gostinichnyh uslug*. Moskva: R`EU im. G.V. Plehanova, 2018.
7. Pirogova O.V. Praktiko-orientirovannoe obuchenie studentov v turistskom vuze. *Interaktivnaya nauka*. 2017; № 4 (14): 68 – 71.
8. Fedulin A.A., Platonova N.A., Krivosheeva T.M. i dr. *Praktika vnedreniya obschestvennogo monitoringa kontrolya i ocenki kachestva obrazovaniya.* Moskva: FGBOU VPO «RGUTiS», 2013.
9. Vershkov A.S. Sistemnyj podhod k organizacii processa razvitiya personal'noj otvetstvennosti buduschih specialistov v usloviyah obrazovatel'noj sredy sovremennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 95 – 100.
10. Gluzman N.A. Konceptual'nye osnovy postroeniya strategij razvitiya nauchnoj i nauchnotehnicheskoj deyatel'nosti v uchrezhdeniyah vysshego obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 19 – 21.
11. Arzhanovskaya A.V., Eltanskaya E.A., Generalova L.M. Konvergenciya tehnologij v obrazovanii: novaya determinanta razvitiya obschestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 93 – 95.

Статья поступила в редакцию 16.06.21

УДК 378

Pestova E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: elena.pestova.72@list.ru*
Kalashnikova S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: kalash-sv@mail.ru*

THE RELEVANCE OF THE FORMATION TRAINEES' HARD AND SOFT SKILLS ON THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN LAW HIGHER SCHOOLS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA. The article studies a problem of forming "hard" and "soft" skills in teaching a foreign language at a university of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The formation of these skills is included in the list of qualification characteristics of an employee of the Ministry of Internal Affairs of Russia and is designated in the form of professional competencies. The relevance of this topic involves an integrative approach to the formation and development of these skills in teaching speech skills and with a focus on foreign language speaking. Communicative interaction in the study of professionally oriented lexical and grammatical material includes the entire range of sociolinguistic communication abilities. The future employee of the Ministry of Internal Affairs of Russia acquires the skills of developing the situation and how to respond to it with such actions (flexibility and adaptability) that will give the best result for all those involved in this situation. In addition, the authors consider the police officer as a reliable communicator who establishes contacts with citizens and performs well under operational conditions.

Key words: **hard and soft skills, police officers, professional activity, law higher schools of the MIA, professional communication.**

Е.В. Пестова, *канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: elena.pestova.72@list.ru*
С.В. Калашникова, *канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: kalash-sv@mail.ru*

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ «HARD» И «SOFT» НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКУ В ВУЗАХ МВД РОССИИ

Статья посвящена проблеме формирования «hard» и «soft» навыков при обучении иностранному языку в вузе МВД России. Формирование этих навыков входит в перечень квалификационных характеристик сотрудника МВД России, которые обозначены в виде профессиональных компетенций. Актуальность данной темы состоит в интегративном подходе при формировании и развитии речевых навыков при с фокусом на иноязычном говорении. Коммуникативное взаимодействие при изучении профессионально ориентированного лексико-грамматического материала включает весь спектр социолингвистических коммуникативных способностей. Будущий сотрудник МВД России приобретает навыки развития ситуации и способы реагирования на нее такими действиями (гибкость и адаптивность), которые дадут наилучший результат для всех вовлеченных в эту ситуацию. Кроме этого, авторы рассматривают сотрудника полиции как надежного коммуниканта, налаживающего контакты с гражданами и обеспечивающего выполнение своих служебных задач.

Ключевые слова: **жесткие и мягкие навыки, сотрудник полиции, профессиональная деятельность, вузы МВД России, профессиональная коммуникация.**

В последние годы основное внимание при составлении учебных программ в области преподавания языков уделяется формированию, выявлению и дальнейшему развитию мотивов и потребностей обучающихся. Анализ потребностей может быть ориентирован на цели обучающихся, который предусматривает определение языковых навыков или лингвистических знаний, необходимых для того, чтобы адекватно выполнять свои профессиональные функции. Центральный термин «компетентность» определяется не только как знание грамматических правил, и должен быть сформулирован шире, включая весь спектр социолингвистических коммуникативных способностей.

Наша точка зрения заключается в том, что дисциплина «Иностранный язык» в вузе МВД России, направленная на развитие языковых и коммуникативных навыков, должна поощрять как преподавателей, так и обучающихся развивать общее понимание языка как социального феномена. В целом задача преподавателя состоит в том, чтобы принять и внедрить в практику преподавания социолингвистическую модель языка в качестве основы для своих целей и установок.

Соответствующим развитием в области преподавания иностранного языков стал акцент на постановке коммуникативных целей, тем самым переместив его с грамматических или структурных спецификаций на семантические (функциональные и/или концептуальные) или ситуационные.

Многие подходы к построению учебных программ сосредоточены на навыках, но, поскольку термин «навык» используется по-разному в преподавании английского языка, важно уточнить эти способы использования. В коммуникативных исследованиях делается ссылка на менее конкретные языковые навыки, такие как «интеллектуальные навыки» и «навыки мышления». Но даже если мы исключим их, в настоящее время в литературе по преподаванию языков все еще встречаются четыре трактования этого термина:

1. В течение многих лет было принято называть «четыре навыка», имея в виду просто слушание, говорение, чтение и письмо, и, хотя это разделение критиковалось как «поверхностное» и «неадекватное» [1], его использование эффективно сохранилось до недавнего времени в качестве основы для определенных типов учебных программ.

2. Навыки всегда зависят от конкретной ситуации или жанра [2], что отличает их от языковых навыков, и предпочитается термин «деятельность».

3. Еще одно использование «навыков» содержится в компоненте учебной программы «навыки обучения». «Учебные навыки» – это такие виды деятельности, как «составление заметок» или «использование словаря», а также те вспомогательные виды деятельности, которые позволяют учащимся изучать другие предметы эффективнее. Навыки этого типа отличаются, поскольку они не могут рассматриваться как целевые виды деятельности.

4. Окончательное использование термина «навык» и тот, который рассматривается в этой статье, называется языковым [3]. Выбранные навыки вместе с набором микрофункций считаются «стимулирующими факторами» для занятий. Абашкина О. [3, с. 35] приводит в качестве примера случай, когда читатель должен уметь понимать «отношения между частями текста с помощью устройства грамматической связности логических соединителей» (языковой навык), чтобы иметь возможность читать и понимать текст (коммуникативная деятельность).

Необходимо провести дополнительное исследование взаимосвязи между неформально приобретенными языковыми навыками и навыками, которым обучают. Несомненно, некоторые навыки могут быть безопасно отвергнуты, другие окажутся полезными этапами в изучении языка для специальных целей, а также в улучшении общения между обучающимися. Это те особенности, которые появились в нашей программе обучения по формированию и развитию универсальных навыков (soft skills):

1. Обучение носит эмпирический характер, поскольку целью обучающегося является не приобретение знаний, а развитие навыков.

2. Каждое упражнение состоит из двух или более одинаковых элементов, расположенных таким образом, чтобы по мере выполнения задания возникала более сложная задача.

3. Программа, построенная на концентрации материала сначала на формировании базовых навыках, а затем на навыках более высокого уровня (hard skills).

Всегда должна быть предоставлена возможность применять навыки в соответствующем контексте, в противном случае опыт обучения будет поверхностным, бессмысленным или вводящим в заблуждение.

В 1968 году была принята доктрина «Система проектирования военной подготовки», где впервые было установлено различие между soft и hard. Hard skills являются навыками работы преимущественно с оборудованием, soft skills – навыками работы с людьми и бумагами [4]. После того, как эти определения закрепились в военной науке и психологии, они перешли в активное употребление и в бизнесе, и в сфере образования как «профессиональные навыки» и «личные качества» соответственно.

В педагогике hard skills относятся к группе навыков, необходимых будущему специалисту для выполнения профессиональных задач, в то время как soft skills зачастую связаны с личностью человека. «Жесткие навыки» владения иностранным языком в сфере общения можно сформировать и развить до автоматизма, используя продуманные учебные программы. К soft skills, как к навыкам из области эмоций, можно отнести умение работать в команде. Этому сложно научить, так как нет четких инструментов воздействия на навык, и его формирование исходит из потребностно-мотивационной сферы обучаемого.

Профессиональная сфера сотрудника полиции и его компетенции как специалиста не ограничиваются только hard skills. Обобщая, можно выделить три типа деятельности, в которых поддерживается разный баланс профессиональных навыков и личностных качеств. Во-первых, занятие научно-исследовательской работой, проведение исследований, работа с документами, то есть деятельность, исключающая или минимизирующая взаимодействие с людьми, предусматривает только развитие hard skills. Мягкие навыки считаются эмоционально зависимыми, так как мы испытываем разные эмоции во время общения с другими людьми, что влияет на эффективность работы. Полицейский активно сотрудничает с гражданами, передает профессиональную информацию и умения. На такой работе и профессиональные знания нужно иметь, и с людьми уметь общаться. Вежливость, общительность, умение найти подход и донести информацию, терпение и отзывчивость помогают повысить авторитет и завоевать уважение, поэтому «soft» важнее.

Еще одна черта, входящая в набор soft skills – это умение разбираться в ситуации, правильно ее оценить и принять решение. Это означает, что будущий сотрудник умеет следить, как развивается ситуация, и рассматривать различные способы реагирования на нее такими действиями, которые дадут наилучший результат для всех вовлеченных в эту ситуацию. Кроме этого, другая важная черта – адаптивность, или гибкость, которая позволяет хорошо работать в различных ситуациях и уметь переключаться с одной ситуации на другую [5].

Формирование перечисленных навыков, развитие и совершенствование их на занятиях по иностранному языку является актуальной задачей преподавателя. Профессиональные навыки, или hard skills входят в перечень квалификационных характеристик сотрудника МВД России и обозначены в виде профессиональных компетенций:

Сотруднику полиции приходится быть вовлеченным в огромное количество ситуаций, где необходимо проявлять качества грамотного и надежного коммуниканта. Коммуникация помогает налаживать контакты с гражданами, достойно выполнять профессионально-практические задачи.

В мировой методической практике известны различные подходы к активизации речевого взаимодействия обучающихся на занятиях по иностранному языку для формирования «жестких навыков». Наиболее подходящими в условиях формирования профессиональных и общекультурных компетенций в вузе МВД России, обеспечивающих подлинную иноязычную интеракцию, являются следующие положения процесса обучения в сотрудничестве:

а) команды / группы выполняют задания, не преследуя цели соперничества, т.к. все обучающиеся имеют одинаковую задачу развития и совершенствования речевых навыков, хотя и с разным временем для достижения цели;

б) выполнение заданий в ситуации успеха, то есть обеспечение равных возможностей для улучшения собственных предыдущих результатов;

в) сложность и объем задания варьируются в зависимости от уровня обученности [6].

Основные методы активного взаимодействия обучающихся, используемые на наших занятиях, основаны на методе «jigsaw» и его модификациях. Группа делится на 3 – 4 человека для работы над учебным материалом, который разделен в соответствии с целями, задачами и тематическим содержанием. Такая работа на занятиях по иностранному языку организуется на этапах практического овладения и продуктивного применения языкового содержания учебного материала. Например, при работе над темой «Расследование преступлений» выделяем подтемы: поиск и опрос свидетелей и пострадавших, сбор улик, методы поиска и другое. Каждый участник группы работает с материалом своей подтемы. Затем обучающиеся из одной группы идут в другие и обмениваются своей информацией. Участники групп могут меняться несколько раз до тех пор, пока все темы не рассмотрены. Когда обучающиеся возвращаются в группы, они обучают новой информации, которую узнали. Те, в свою очередь, рассказывают о своей части задания на иностранном языке. В конце работы преподаватель задает вопросы по всей теме, убеждаясь в полном понимании прочитанного и пересказанного материала.

В своей работе мы используем и вариант вышеназванной методики, которая тоже предусматривает работу в мини-группах. Вся группа работает над одним и тем же материалом (например, осмотр места преступления), но при этом каждый член группы получает свою тему, которую разрабатывает особенно тщательно и становится экспертом по данному вопросу (опрос свидетелей и пострадавших, поиск очевидцев). Представители из разных групп встречаются и обмениваются информацией в целях закрепления навыков ведения опроса, умения формулировать вопросы, делать записи с последующим восстановлением отсутствующих деталей. Цель данной формы работы – как можно детальнее подойти к изучению темы, автоматизировать лексико-грамматический материал, развить коммуникативные навыки в совместной работе, которая основывается на методических принципах:

– **учебное взаимодействие**, дающее обучающемуся право обращаться за помощью либо к другим, либо к преподавателю, а также позволяющее совместными усилиями в процессе взаимодействия ликвидировать пробелы в уровне языковой подготовки;

– **автономность учения**, формирующая способность самостоятельно управлять процессом усвоения знаний и овладения навыками и умениями;

– **стимулирование речемыслительной активности** обучающихся в ходе взаимодействия на практическом занятии по иностранному языку;

– **интеграция всех видов речевой деятельности** [7].

Преимущества обучения иностранному языку в вузе МВД России на основе профессиональных ситуаций предусматривает формирование «жестких» и «мягких» навыков, которые выражаются в следующем:

1. Обучение, основанное на задачах, полезно для перемещения фокуса образовательного процесса от преподавателя к обучаемому.

2. Обучаемый воспринимает изучение языка как инструмент постижения своей профессии.

3. Разработанное задание полезно для удовлетворения познавательных потребностей обучающихся и обеспечивает основу для создания занятия, которое становится интересным и насыщенным как с точки зрения профессии, так и иноязычной коммуникации.

4. Обучение, основанное на иноязычном взаимодействии, дает преподавателю новую возможность разнообразить свои стратегии обучения и повысить внешнюю и внутреннюю положительную мотивацию курсантов к изучению иностранного языка («мягкие навыки»).

Любые применяемые методы, включая инновационные и хорошо проверенные, содержат преимущества и недостатки. Проработка профессионально ориентированных тем требует определенного запаса лексических и грамматических единиц, которыми обучающиеся могут оперировать в письменной и устной речи.

С другой стороны, дополнение традиционного обучения в вузе разными речевыми упражнениями и формами работы заметно способствует укреплению уверенности обучаемых, развитию их коммуникативной компетенции и межличностных навыков общения, развивает способность самостоятельно формулировать идеи и инициировать свое изучение предмета. Учитывая различные модели речевого взаимодействия (преподаватель – обучаемые, обучаемые – преподаватель, обучаемые – обучаемые), фокус обучения смещается на формирование навыков самостоятельного обучения, развитие критического мышления и возможности раскрытия профессионального и личностного потенциала обучаемого, а значит, иностранный язык является средством общения и обучения. Таким образом, помимо формирования умения взаимодействовать с гражданами по сущности своей профессиональной деятельности одна их главных целей занятий – это развитие soft skills у сотрудников МВД России – будет достигнута при интегративной организации учебной деятельности по формированию видов речевой деятельности с акцентом на работу в команде, где учитывается мнение каждого участника.

Библиографический список

1. Давидова В. *Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать*. Available at: https://theo ryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills
2. Беркович М.А., Кофанова Т.В., Тихонова С.С. Soft skills (мягкие компетенции) бакалавра: оценка состояния и направления формирования. *Вестник ВГУ*. Серия: экономика и управление. 2018; № 4: 64 – 68.
3. Абашкина О. *Soft skills: ключ к карьере*. Available at: http://www.pro-personal.ru/article/7811-soft-skills-klyuch-k-karere

4. Патлина А.С., Попова Е.Д. Сетевое взаимодействие вузов и школ как условие формирования soft skills студентов. *Теория и методика профессионального образования.* 2017; № 2 (35): 94 – 103.
5. Чечева Н.А. Развитие soft skills у курсантов в процессе обучения иностранному языку. *Интернет-журнал «Мир науки*. 2018; № 5. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/73PDMN518.pdf
6. Шилова С.А. Формирование гибких навыков средствами микрогрупповых форм работы при обучении иностранному языку в вузе. *Известия Саратовского университета*. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2016; Т. 6, № 4 (24): 374 – 380.
7. Чуланова О.Л., Ивонина А.И. Формирование soft- skills (мягких компетенций): подходы к интеграции российского и зарубежного опыта, классификация, операционализация. *Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России*. 2017; № 1 (28): 53 – 58.

References

1. Davidova V. *Slushat', govorit' i dogovarivat'sya: chto takoe soft skills i kak ih razvivat'*. Available at: https://theo ryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills
2. Berkovich M.A., Kofanova T.V., Tihonova S.S. Soft skills (myagkie kompetencii) bakalavra: ocenka sostoyaniya i napravleniya formirovaniya. *Vestnik VGU*. Seriya: `ekonomika i upravlenie. 2018; № 4: 64 – 68.
3. Abashkina O. *Soft skills: klyuch k kar'ere*. Available at: http://www.pro-personal.ru/article/7811-soft-skills-klyuch-k-karere
4. Patlina A.S., Popova E.D. Setevoe vzaimodejstvie vuzov i shkol kak uslovie formirovaniya soft skills studentov. *Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya*. 2017; № 2 (35): 94 – 103.
5. Checheva N.A. Razvitie soft skills u kursantov v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Internet-zhurnal "Mir nauki*. 2018; № 5. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/73PDMN518.pdf
6. Shilova S.A. Formirovanie gibkih navykov sredstvami mikrogruppovyh form raboty pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2016; T. 6, № 4 (24): 374 – 380.
7. Chulanova O.L., Ivonina A.I. Formirovanie soft- skills (myagkih kompetencij): podhody k integracii rossijskogo i zarubezhnogo opyta, klassifikaciya, operacionalizaciya. *Upravlenie personalom i intellektual'nymi resursami v Rossii*. 2017; № 1 (28): 53 – 58.

Статья поступила в редакцию 18.06.21

УДК 373.24

***Petrova T.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: maxksu@rambler.ru*
***Petrov S.S.**, Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: sspet11-59@yandex.ru*

USE OF THE LOCAL STUDIES PRINCIPLE IN THE PROCESS OF FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE IN YOUNGER SCHOOLS. The article touches upon a topic of using local lore material in the environmental education of schoolchildren. The modern world is undergoing tremendous changes in all spheres of human life. In the pursuit of material goods, humanity omits those problems that seem to wait. So, everyone knows about the formed consumer relations between man and nature, but for some reason this situation has not changed so far. Environmentalists around the world are sounding the alarm and trying to change something: they are confident that paying more attention to subsistence farming, avoiding chemicals and their treatment, tight control over the quality of waste water, reducing deforestation and many other measures will, if not save humanity and nature, then at least reduce losses. And if an adult is already poorly influenced by the outside, then a child, due to his age and psychological characteristics, can absorb information like a sponge. Therefore, special attention must be paid to the formation of an ecological culture among the younger generation.

Key words: **local history principle, environmental culture, environmental education, primary school, junior schoolchildren.**

***Т.И. Петрова**, канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: maxksu@rambler.ru*
***С.С. Петров**, канд. биол. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: sspet11-59@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО ПРИНЦИПА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье затрагивается тема использования краеведческого материала в экологическом образовании школьников. Современный мир претерпевает огромные изменения во всех сферах жизнедеятельности человека. В погоне за материальными благами человечество опускает те проблемы, которые, кажется, подождут. Так, о сформировавшихся потребительских отношениях человека к природе знают все, но почему-то до сих пор данная ситуация не меняется. Экологи всего мира бьют тревогу и пытаются что-то изменить: они уверены, что уделение большего внимания натуральному хозяйству, отказ от химикатов и обработки ими, жесткий контроль за качеством сбросной воды, сокращение вырубки леса и многие другие меры позволят если не спасти человечество и природу, то хотя бы сократить потери. И если взрослый человек уже плохо подвержен влиянию со стороны, то ребёнок в силу своих возрастных и психологических особенностей может впитывать в себя информацию, словно губка. Поэтому особое внимание необходимо уделить формированию экологической культуры подрастающего поколения.

Ключевые слова: **краеведческий принцип, экологическая культура, экологическое образование, начальная школа, младшие школьники.**

Человечество стало понимать, что рано или поздно природные ресурсы будут истощены, экологическое равновесие нарушится окончательно, поднимется вопрос о том, сможет ли вообще человек существовать на Земле. В связи с этим видится необходимым нарушить прежний строй отношений между человеком и природой. Сделать это можно путем формирования экологической культуры. Процесс формирования экологической культуры у учащихся начального звена состоит не только в передаче знаний. Для успешного экологического образования необходимо привить учащимся любовь и уважение к окружающему миру, понятие бережного отношения к природе. То есть, для того чтобы повысить уровень экологической культуры, нужно сделать упор на развитие нравственной и духовной сторон личности. С этой целью в педагогическом процессе может быть применен краеведческий принцип, основанный на стимулировании любознательности и познавательного интереса к родному краю, на воспитании гордости за свой народ и его земли. Именно поэтому изучение краеведческого принципа как средства формирования экологической культуры учащихся начальной школы является актуальной проблемой в педагогике.

Изучение краеведения в начальной школе позволяет сделать более эффективным воспитание у учащихся любви к родному краю и природе в целом. Именно поэтому краеведческий подход рассматривается многими педагогами и учеными. Так, в трудах К.Д. Ушинского, Д.С. Лихачева, В.И. Вернадского, В.Г. Белинского рассматриваются вопросы краеведения, воспитания подрастающего поколения в любви к родному краю. Ценный вклад в исследование проблемы школьного краеведения внесли О.А. Зайцева, А.В. Даринский, О.Г. Озеров.

Экологическая ситуация на планете достигает критической ситуации, что связано прежде всего с деятельностью человека. В связи с этим экологическое образование школьников оказывается одним из главных направлений в педагогической теории и практике. Экологическая культура современных школьников находится на низком уровне, и данная ситуация требует принятия определенных мер, способных это изменить. В статье № 71 Закона Российской Федерации об охране окружающей среды говорится: «В целях формирования экологической культуры и профессиональной подготовки специалистов в области охраны окружающей среды устанавливается система всеобщего и комплексного экологического образования, включающая в себя общее образование, среднее профессиональное образование, высшее образование и дополнительное профессиональное образование специалистов, а также распространение экологических знаний» [1]. Экологическая культура, таким образом, становится фактором, влияющим

на дальнейшее гармоничное существование человека в социальном и природном мире. Имеются схожие определения понятия «экологическая культура». Так, В.А. Ситаров и В.В. Пустовойтов утверждают, что «экологическая культура – это органическая, неотъемлемая часть культуры, охватывающая те стороны мышления и деятельности человека, которые соотносятся с природной средой» [2, с. 136]. По мнению Б.Т. Лихачева, сущность экологической культуры может рассматриваться как органическое единство экологически развитого сознания, эмоционально-психических состояний и научно обоснованной волевой утилитарно-практической деятельности [3, с. 257]. Сегодня признаком экологической культуры становится степень единства социального и природного в человеке. А.Н. Захлебный, в свою очередь, утверждает, что «рассмотрение экологической культуры лишь как результата экологического образования, сегодня оказывается недостаточным. Требуется осмысление общественно-исторической роли экологической культуры как источника экологического образования, его средств, смыслового пространства» [4, с. 77]. Таким образом, экологическая культура – это результат двух процессов – экологического воспитания и экологического образования. Оба процесса имеют своей целью формирование у индивида системы экологических знаний, а также убеждений, которые должны стать основой бережного отношения к природной среде во всех видах деятельности. Младший школьный возраст в данном случае является наиболее подходящим периодом для формирования экологической культуры. Несмотря на то, что первоначальные знания об окружающем мире дети получают еще в дошкольном возрасте в своей семье и дошкольном учреждении, развиваются эти знания и закрепляются в начальной школе в связи с возрастными особенностями младших школьников. На данном возрастном этапе закладываются основы тех или иных ценностей, моральных чувств, активизируется потребность во взаимодействии с природой, начинают развиваться самосознание и способность к рефлексии. И.А. Зимняя утверждает, что в этом периоде развития для школьников характерен эмоционально-чувственный способ освоения окружающего мира, а также активно формируются те свойства и качества личности, которые определяют ее сущность в будущем. По мнению автора, «младший школьник – это начало общественного бытия человека как субъекта деятельности, в данном случае учебной. В этом качестве младший школьник характеризуется, прежде всего, готовностью к ней. Она определяется уровнем физиологического (анатомо-морфологического) и психического, прежде всего интеллектуального, развития, обеспечивающего возможность учиться» [5, с. 173]. В связи с этим в младшем школьном возрасте формируется наглядно-образная картина мира, ребенок начинает осознавать свою нравственную и экологическую позицию, начиная путь определения своего места в мире, а также отношения к окружению социальному и природному и к своей личности. Преобладает умозрительное, без предметной раздробленности истолкование мира. Свою деятельность младший школьник начинает оценивать с позиций традиций и законов, принятых в обществе. Необходимо научить школьника сопереживать живым существам, ставить себя на место других. При этом экологические действия становятся результатом влияния движущих мотивов личности, что, в свою очередь, как мы уже выяснили, является следствием экологического сознания человека. Поэтому экологическое сознание младших школьников является основной целью экологического образования младших школьников. Важно отметить, что процесс становления и развития экологически грамотных взаимоотношений школьников с окружающей средой имеет многоэтапный и продолжительный характер. При изучении процессов и явлений окружающего мира учащиеся знакомятся с компонентами природы (неживой и живой), изучают взаимосвязь среды, индивида и результатов его деятельности. Далее изучаются особенности родного края, что позволяет организовать постепенное накопление знаний о природе и окружающей среде, воссоздавая целостность картины мира. После диагностики компонентов экологической культуры у учащихся 4 «А» класса мы получили результаты, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Сводная таблица уровней сформированности компонентов экологической культурыу учащихся 4 «А» класса на констатирующем этапе исследования

Компонент экологической культуры	Уровень сформированности	Количество учащихся	Количество учащихся, %
I. Экологические знания	Высокий уровень	4	19
	Средний уровень	10	48
	Низкий уровень	7	33
II. Ценность природы и отношение к природе	Высокий уровень	5	23
	Средний уровень	7	33
	Низкий уровень	9	43
III. Экологическая деятельность	Высокий уровень	3	14
	Средний уровень	8	43
	Низкий уровень	10	47

Итак, мы получили следующие результаты: гносеологический компонент экологической культуры развит до высокого уровня лишь у 19% учащихся 4 «А» класса, количество учащихся со средним уровнем сформированности данного компонента – 10 человек, что составляет 48%, низкий уровень – у 7 учеников, что составляет 33%; ценностное отношение к природе развито до высокого уровня у 5 школьников (23%), количество учащихся со средним уровнем – 7 человек (33%), низкий уровень – у 43% учащихся класса; почти у половины класса экологическая деятельность сформирована на низком уровне (47%), на среднем уровне – у 8 учеников, что составляет 43%, и лишь у 14% (3 ученика) выявлен высокий уровень.

Следовательно, у учеников 4 «А» класса в большинстве имеется хорошая база экологических знаний, но при этом ценностное отношение к природе развито недостаточно. Также результаты исследования говорят о том, что экологическая деятельность не особо привлекает младших школьников из-за отсутствия мотивации и осознания смысла данной деятельности. Итак, видится необходимым в дальнейшей работе по формированию экологической культуры у младших школьников акцентировать внимание на закреплении их экологических знаний, особенно на развитии ценностного, бережного отношения к природе и экологической деятельности.

На формирующем этапе исследования с целью формирования экологической культуры, в частности закрепления экологических знаний, развития ценностного отношения к природе и экологической деятельности, были реализованы мероприятия по внедрению краеведческого принципа в процесс обучения и воспитания в начальных классах. Краеведческий компонент экологического образования имеет большое значение в современном мире, так как основной его задачей является формирование личности, нацеленной на сохранение среды обитания. «Термин «краеведение», возникший в начале XX века, имеет объектом своего изучения край как ближайшую к человеку территорию, которую можно обозреть, увидеть, исследовать, изучить» [6, с. 91]. Краеведение является тем средством, которое позволяет ученикам осознать связь человека с природой, а также свою роль в сохранении окружающего мира. Краеведение способно научить подрастающее поколение ценить родной край и его богатства, понимать существующие экологические проблемы, прямым образом воздействуя на нравственность личности.

Формирующий эксперимент проводился на уроках по предметам «Окружающий мир», «Математика», «Русский язык», «Литературное чтение» и «Технология». При обучении младших школьников необходимо учесть, что экологическое воспитание должно проводиться и с помощью местного краеведческого материала. На формирующем этапе мы использовали краеведческий принцип в изучении родного края – Республики Башкортостан, его богатств, природных объектов, а также литературные произведения, труды наших писателей-земляков. Чтобы использование краеведческого материала в процессе формирования экологической культуры младших школьников дало хороший результат, необходимо помнить о практической стороне данной проблемы. То есть учащиеся должны быть вовлечены в практические дела, связанные с охраной местной окружающей средой. Данная деятельность должна быть для них посильной. Так, воспитание, основанное на раскрытии конкретных экологических связей, поможет ученикам усваивать правила и нормы поведения в природе. Последние, в свою очередь, не будут голословными утверждениями, а выступят в качестве осознанных и осмысленных убеждений каждого ученика.

Рассмотрим особенности работы с краеведческим материалом, начиная с уроков по предметной области «Окружающий мир». В процессе исследования мы опирались на рекомендации по тематическому планированию курса «Окружающий мир» для 4 класса на основе УМК «Планета знаний» (И.В. Потапов, Г.Г. Ивченкова). Материал составлен методическим советом учителей начальных классов МБОУ СОШ № 15 города Ишимбая Ишимбайского района Республики Башкортостан. Учебный план предполагает проведение урока «Окружающий мир» два раза в неделю. В течение этого времени в процессе обучения данному предмету краеведческий принцип формирования экологической культуры осуществлялся в соответствии с темами «Наш край» и «Наша родина на планете Земля». На уроках окружающего мира использовался проектный метод. Ученики 4 «А» класса должны были подготовить проектную работу на тему «Мой родной край». Данная работа предполагает изучение школьниками особенностей своего края, местности, в которой они живут. Целью создания проектов является определение значения родного края в жизни человека, а также определить экологические проблемы региона, местности и попробовать предложить способы их решения. Данная работа выполнялась в группах и состояла из нескольких этапов: учащиеся находили общую информацию о регионе в Интернете и печатных источниках, изучали информацию природе края, исследовали экологическую обстановку в регионе, подбирали графический материал и оформляли его для демонстрации, последним этапом становилось выступление перед всем классом с групповым проектом. Выполняя данную работу, ученики могли значительно расширить свой кругозор, углубить его, лучше узнать свой родной край, вникнуть в проблемы, которые в нем присутствуют, осознать свою значимость в их решении. Для закрепления полученных знаний в ходе создания проектов в рамках уроков окружающего мира проводились различные природоведческие экскурсии. Например, была проведена экскурсия в Затайрукский лесопарк имени В.Н. Полякова по теме: «Сохраним природу родного края». В ходе данной экскурсии учащиеся смогли повторить и закрепить правила поведения в природе.

Уроки математики строились по программе, авторами которой являются М.И. Башмаков и М.Г. Нефёдова. Казалось бы, как такая точная наука, как математика, способна формировать у младших школьников экологическую культуру. Оказывается, при правильном подходе и подборе материала возможно развитие экологических знаний о своем родном крае, что, в свою очередь, заставляет задуматься его природной среде. Так, при изучении раздела «Числа и величины» использовались следующие задачи: «Представлены реки Башкортостана и их длина в километрах. Вырази длину рек в метрах: Белая (Агидель) – 1 430 км; Уфа (Караидель) – 918 км; Ай – 571 км». Логические задачи краеведческого характера: «Расположи озёра по порядку от самого мелкого до самого глубокого: Асылыкуль – 8 м; Кандрыкуль – 15,6 м; Банное (Яктыкуль) – 28 м; Белое (Аккуль) – 11 м; Чебаркуль – 3,5 м».

Математические задачи краеведческого характера становятся интересным и познавательным средством обучения предмету и в то же время помогают формировать экологическую культуру младших школьников.

Уроки русского языка также включали в себя элементы краеведения и строились по программе авторов Л.Я. Желтовская, О.Б. Калинина. Так, по теме «Падежные формы склоняемых частей речи» использовались следующие задания: «Вставь окончания и определи падеж: «Был в Уф.., жил в Ишимба.., плыл по Юрюзан.., музей в Стерлитамак.., санаторий в Красноусольск.., Вечный огонь в Салават…».

Уроки литературного чтения в 4 «А» классе строились по программе Э.Э. Кац. При работе с учебником Э.Э. Кац с учащимися были рассмотрены и экологические проблемы. Например, в продолжение обсуждения темы вырубки деревьев мы предложили к прослушиванию стихотворение башкирского поэта Абдулхака Игебаева «Отчего березка плачет?». Здесь уместно обсудить содержание стихотворения и сказать о месте рождения автора, его достижениях и отношении к родному краю. Уроки литературного чтения могут стать основой для развития ценностного отношения к природе при правильном подборе литературных материалов.

Уроки технологии также строились на основе краеведческого принципа по программе О.В. Узоровой, Е.А. Нефедовой. Цель данного курса технологии – формирование у младших школьников знаний о том, как взаимодействуют человек и природа, как влияет его деятельность на окружающий мир и общественный прогресс. Предмет «Технология» имеет интегрированную направленность, что позволяет знакомить учеников с природным миром и материалами через практическую деятельность. Мы проводили уроки с использованием природного материала, чтобы учащиеся 4 «А» класса смогли познакомиться с ними и применить свои знания на практике. Один из таких уроков – изготовление мешочков для хранения лекарственных трав. Таким образом, краеведческая работа в начальных классах может проводиться и в процессе обучения по всем предметам начальной школы. Итогом работы на формирующем этапе исследования стали результаты, отраженные в табл. 2.

Таблица 2

Сводная таблица уровней сформированности компонентов экологической культурыу учащихся 4 «А» класса на контрольном этапе исследования

Компонент экологической культуры	Уровень сформированности	Количество учащихся	Количество учащихся, %
I. Экологические знания	Высокий уровень	8	38
	Средний уровень	9	43
	Низкий уровень	4	19
II. Ценность природы и отношение к природе	Высокий уровень	8	38
	Средний уровень	10	48
	Низкий уровень	3	14
III. Экологическая деятельность	Высокий уровень	7	33
	Средний уровень	10	48
	Низкий уровень	4	19

Повышение уровня сформированности экологической культуры и ее компонентов у учащихся 4 «А» класса на контрольном этапе позволяет нам сделать вывод о том, что проведенная работа на формирующем этапе исследования по развитию экологической культуры посредством краеведческого принципа является эффективной.

Библиографический список

1. *Об охране окружающей среды.* Федеральный закон от 10.01.2002 N 7-ФЗ (ред. от 31.07.2020). Статья 71. Всеобщность и комплексность экологического образования. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34823/
2. Ситаров В.А., Пустовойтов В.В. *Социальная экология:* учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2000.
3. Товбина В.Л. Экологическая культура: понятие и проблемы становления. *Ученые записки РГГМУ*. 2006; № 2: 255 – 264.
4. Захлебный А.Н., Зверев И.Д., Кудрявцева Е.М. *Экологическое образование школьников*. Москва: Педагогика, 2001.
5. Зимняя И.А. *Педагогическая психология:* учебник. Москва: Логос, 2009.
6. Гайворонская Н.И. Краеведческий кружок как средство развития личности младшего школьника. *Начальная школа*. 2009; № 6: 90 – 95.

References

1. *Ob ohrane okruzhayuschej sredy.* Federal'nyj zakon ot 10.01.2002 N 7-FZ (red. ot 31.07.2020). Stat'ya 71. Vseobschnost' i kompleksnost' `ekologicheskogo obrazovaniya. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34823/
2. Sitarov V.A., Pustovojtov V.V. *Social'naya `ekologiya:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000.
3. Tovbina V.L. `Ekologicheskaya kul'tura: ponyatie i problemy stanovleniya. *Uchenye zapiski RGGMU*. 2006; № 2: 255 – 264.
4. Zahlebnyj A.N., Zverev I.D., Kudryavceva E.M. *`Ekologicheskoe obrazovanie shkol'nikov*. Moskva: Pedagogika, 2001.
5. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya:* uchebnik. Moskva: Logos, 2009.
6. Gajvoronskaya N.I. Kraevedcheskij kruzhok kak sredstvo razvitiya lichnosti mladshego shkol'nika. *Nachal'naya shkola*. 2009; № 6: 90 – 95.

Статья поступила в редакцию 06.07.21

УДК 378

***Saigushev N.Ya.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Magnitogorsk State Technical University n.a. G.I. Nosov (Magnitogorsk, Russia), E-mail: nikolay74rus@mail.ru*
***Vedeneeva O.A.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Magnitogorsk State Technical University n.a. G.I. Nosov (Magnitogorsk, Russia), E-mail: vedeneeva12@mail.ru*
***Garipov M.A.,** postgraduate, Magnitogorsk State Technical University n.a. G.I. Nosov (Magnitogorsk, Russia), E-mail: garipov-marsel@list.ru*

UPDATE OF INFORMATION LITERACY OF STUDENTS IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS. The article substantiates the actualization of information literacy of students in the process of professional training. The training process requires students acquire the competence to analyze possible threats in cyberspace in the incoming information and objectively assess it. In the situation of social development, today absolutely new concepts appear in society associated with the prefix "cyber": these are cybercrime, cyber fraud, cyber terrorism, cyber security, etc. While online learning provides so many positive opportunities for both educators and students, the latter must give the knowledge to protect their devices and personal information by fostering a culture of cybersecurity. The growing role of information in the life of a modern person is becoming unsafe for children and young people. In this regard, in the vocational training of students, the actualization of information literacy of students in the process of vocational training should take its rightful place.

Key words: **cybersecurity culture, cybersecurity, cybersecurity culture formation, cyberattacks, regulatory documents.**

***Н.Я. Сайгушев,** д-р пед. наук, проф., Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: nikolay74rus@mail.ru*
***О.А. Веденеева,** канд. пед. наук, доц., Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: vedeneeva12@mail.ru*
***М.А. Гарипов,** аспирант, Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: garipov-marsel@list.ru*

АКТУАЛИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье обосновывается актуализация информационной грамотности студентов в процессе профессиональной подготовки, в ходе которой требуется, чтобы обучающиеся приобрели компетентность по анализу возможных угроз поступающей информации в киберпространстве и объективной ее оценке. В ситуации социального развития на сегодняшний день появляются абсолютно новые понятия в обществе, связанные с приставкой «кибер»: это киберпреступность, кибермошенничество, кибертерроризм, кибербезопасность и др. Хотя онлайн-обучение предоставляет так много положительных возможностей как для преподавателей, так и для студентов, последние должны вооружиться знаниями для защиты своих устройств и личной информации благодаря формированию культуры кибербезопасности. Возрастающая роль информации в жизни современного человека становится небезопасной для детей и молодежи. В связи с этим в профессиональной подготовке обучающихся актуализация информационной грамотности студентов в процессе профессиональной подготовки должна занять достойное место.

Ключевые слова: **культура кибербезопасности, кибербезопасность, формирование культуры кибербезопасности, кибератаки, нормативно-правовые документы.**

В последние годы, как мы можем убедиться, довольно резко обостряется проблема безопасности в информационной среде. Это касается не только компьютеров, но и смартфонов, других устройств, являющихся объектами использования в интернет-пространстве.

Симптомы информационной войны в мировом сообществе все более нарастают по мере развития информационных технологий. Мы не можем рассматривать это как случайные, и в то же время взаимосвязанные события. Это можно объяснить тем, что с каждыми годом увеличивается число пользователей сети. В свою очередь, это провоцирует усиление различных уязвимостей у начинающих членов сети Интернет.

В результате мы получаем, что злоумышленникам дается уникальный шанс для получения у них необходимой конфиденциальной информации. В большинстве своем это не заканчивается банальным нанесением морального вреда, а приводит к более тяжелым последствиям. По вышеизложенным причинам на сегодняшний день появляются абсолютно новые понятия в обществе, связанные с приставкой «кибер»: это киберпреступность, кибермошенничество, кибертерроризм, кибербезопасность и др.

Из доводов, приведенных нами выше, мы можем сделать вывод: в связи с новым потоком угроз в киберсреде каждому начинающему пользователю, для того чтобы, чтобы успешно противостоять им, необходимо минимальное количество знаний, соответствующих умений и навыков. Это означает, что необходимо внедрять понятие «культура кибербезопасности» в школах, колледжах, вузах и т.д., ведь именно школьники и студенты в большинстве своем и считаются начинающими пользователями. Безусловно, мы должны их приучать к борьбе с преступниками в Интернете.

Также мы можем подтвердить этот факт множеством социологических исследований [1], которые показывают очевидную тенденцию: чем быстрее растет количество пользователей сети, тем ниже становится уровень их киберграмотности, не говоря уже о том, что с каждым годом появляются новые уловки мошенников.

По данным зарубежных исследователей, к основным причинам роста количества атак можно отнести следующие основные факторы:

– с каждым годом увеличивается количество пользователей общедоступных сетей связи, таких, как Интернет, при этом сами пользователи могут быть некомпетентны в области кибербезопасности;

– увеличивается количество уязвимостей, ежедневно обнаруживаемых в существующем общесистемном и прикладном программном обеспечении;

– возрастает число возможных объектов и видов кибератаки;

– упрощение методов реализации информационных атак, в сети Интернет можно без труда найти программные реализации атак, направленных на активизацию различных уязвимостей [1].

Необходимо также отметить, что уровень сложности кибератак также постоянно растет. Данное утверждение можно проиллюстрировать на примере эволюции компьютерных вирусов. В момент своего первого появления в 1980-х гг. вирусы представляли собой достаточно простые программы, которые самостоятельно распространялись в автоматизированных системах, и их основной задачей было нарушение работоспособности системы. На современном же этапе развития компьютерные вирусы представляют собой существенно более сложные программные средства, способные распространяться практически в любой среде передачи информации, а также маскироваться под работу штатного программного обеспечения. Кроме того, современные модификации компьютерных вирусов в основном используются для кражи конфиденциальной информации, а также для получения несанкционированного доступа к компьютерам пользователей. Аналогичная тенденция характерна и для других видов угроз безопасности, для реализации которых постоянно придумываются более изощренные методы и средства проведения кибератак.

Только с июля по август 2020 года приложение Microsoft Global Threat Activity Tracker обнаружило более 8 миллионов инцидентов, связанных с вредоносным ПО, из которых больше всего пострадала сфера образования во всем мире [2]. В результате недавнего стремления внедрить электронное обучение в этой области увеличилось количество кибератак – киберпреступники находят возможности для обмана школ, колледжей, вузов с помощью кражи конфиденциальной информации, использования программ для вымогательства денег и т.д. Фактически злоумышленники активно пользовались преимуществом перехода к онлайн-обучению из-за COVID-19 за счет усиления таргетинга на виртуальные среды, в том числе используемые школами, колледжами, вузами.

Хотя онлайн-обучение предоставляет так много положительных возможностей как для студентов, так и для преподавателей, сейчас как никогда важно укреплять средства защиты кибербезопасности для борьбы с новыми и возникающими атаками. Поскольку кибератаки продолжают использовать бреши и вводить новые угрозы и уязвимости, учащиеся должны вооружиться знаниями для защиты своих устройств и личной информации благодаря формированию культуры кибербезопасности.

Проблема низкой культуры кибербезопасности – одна из самых серьезных в обществе, а многие считают ее основным фактором при просчете рисков информационной безопасности. Новости об очередных кибератаках прочно заняли свое место в заголовках средств массовой информации. Существует множество различных исследований, которые доказывают проблему низкой культуры кибербезопасности в стране.

Согласно данным Министерства связи и массовых коммуникаций РФ, глобальное распространение кибератак говорит о том, что нужно учиться на ошибках и формировать культуру кибербезопасности общества [3].

Возрастающая роль информации в жизни современного человека становится не безопасной для детей и молодежи. В связи с этим в профессиональной подготовке обучающихся формирование культуры кибербезопасности должно занять достойное место. В процессе профессиональной подготовки требуется, чтобы обучающиеся приобрели компетентность по анализу возможных угроз в киберпространстве в поступающей информации и объективной ее оценке.

Если мы обратимся к социально-педагогическим аспектам актуальности, то столкнемся с множеством как международных, так и отечественных нормативно-правовых документов:

– Конвенция ООН обеспечения международной информационной безопасности [4];

– Резолюция ООН о создании глобальной культуры кибербезопасности [5];

– Резолюция ООН о кибербезопасности и защите важных информационных структур [6];

– Резолюция ООН о культуре кибербезопасности и оценке усилий по защите инфраструктур [7];

– Закон РФ об образовании [8];

– Доктрина информационной безопасности РФ [9];

– Концепция информационной безопасности детей в РФ [10];

– Концепция стратегии кибербезопасности РФ [11];

– Закон РФ о безопасности [12];

– Закон РФ о защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию [13];

– Закон РФ о персональных данных [14];

– Закон РФ об информации, информационных технологиях и о защите информации [15];

– Закон РФ об основных гарантиях прав ребенка [16];

– План мероприятий по реализации Концепции информационной безопасности детей на 2018 – 2020 годы [17].

Как отмечено в Доктрине информационной безопасности, под информационной безопасностью понимается состояние защищенности ее национальных интересов в информационной сфере, определяющихся совокупностью сбалансированных интересов личности, общества и государства. Интересы личности в информационной сфере заключаются в реализации конституционных прав человека и гражданина на доступ к информации, на использование информации в интересах осуществления не запрещенной законом деятельности для физического, духовного и интеллектуального развития, а также в защите информации, обеспечивающей личную безопасность [9].

В качестве примера рассмотрим Концепцию стратегии кибербезопасности РФ, где:

– предусматривается постепенное повышение уровня основных компетенций граждан РФ в сфере кибербезопасности через расширение уже суще-

ствующих образовательных программ, а также разработку новых программ и организацию информационных кампаний по просветительской деятельности;

– предполагается существенная доработка или разработка новых образовательных стандартов с последующим введением в действие для подготовки и переподготовки специалистов в сфере кибербезопасности;

– ставится задача по внедрению в учебные планы образовательных учреждений разных уровней специальных курсов по кибербезопасности, которые, в свою очередь, включает модули по профессиональным основам кибербезопасности либо дополнение имеющихся курсов соответствующими модулями;

– предполагается подготовка необходимых мер по стимулированию партнерства между частными и государственными учреждениями в среднем профессиональном и высшем образовании в сфере кибербезопасности [11].

Нельзя сказать, что проблемой формирования культуры кибербезопасности обучающихся не занимались. В исследованиях ученых анализируется правовой, социологический, технический, психологический аспекты кибербезопасности.

Одна из опасностей в сети Интернет – вовлечение неосведомленных в киберэкстремистскую деятельность.

Мы признаем актуальность исследования, касающиеся необходимости представления процесса профессиональной подготовки по формированию самой культуры кибербезопасности на научно-теоретическом уровне, выявления организационно-педагогических условий, обоснования модели формирования культуры кибербезопасности обучающихся в процессе профессиональной подготовки.

По нашему убеждению, сегодня рассматриваются лишь отдельные аспекты формирования культуры кибербезопасности, а проблема формирования культуры кибербезопасности студентов не исследовалась. Важную роль в формировании культуры безопасного поведения в киберпространстве играет профессиональная подготовка обучающихся, которая имеет большой потенциал и может формировать целый комплекс информационных компетенций.

Таким образом, обновление информационной грамотности студентов подтверждается многими проблемами, среди которых:

– ежегодное увеличение количества пользователей сети Интернет, при этом сами пользователи могут быть некомпетентны в области кибербезопасности, что подтверждают различные исследования;

– увеличение количества уязвимостей, ежедневно обнаруживаемых в различном программном обеспечении;

– возрастание количества возможных объектов и видов кибератак в мире;

– упрощение методов реализации информационных атак.

Анализ процесса профессиональной деятельности и будущей профессиональной деятельности обучающихся, материально-технических ресурсов учебного заведения выявил противоречия, которые актуализировали исследуемую нами проблему:

– *социального уровня*: выражаются между уровнем требований, предъявляемых к молодежи в информационном обществе и недостаточной динамичностью и гибкостью системы профессионального образования в формировании уровня культуры кибербезопасности студентов;

– *научно-педагогического уровня*: выражены между современной потребностью студентов в целостном формировании культуры кибербезопасности и крайне недостаточной разработанностью научно-педагогических подходов по формированию у студентов культуры кибербезопасности;

– *практико-педагогического уровня*: противоречие между потребностью профессионального образования в самой реализации потенциала формирования культуры кибербезопасности студентов и недостаточной разработанностью педагогических средств по формированию культуры кибербезопасности в педагогической науке.

Разрешение вышеуказанных противоречий связано с формированием культуры кибербезопасности обучающихся в системе образования страны с учетом требований информационной безопасности.

Библиографический список

1. Farrukh A., Sadwick R., Villasenor J. *Youth Internet Safety: Risks, Responses, and Research Recommendations*. Available at: https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/Youth-Internet-Safety_v07.pdf
2. Диогенес Ю., Озкайя Э. *Кибербезопасность. Стратегии атак и обороны*. Москва: ДМК-Пресс, 2020.
3. Шалин П. Взлом. *Приемы, трюки и секреты хакеров*. Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2020.
4. *Конвенция об обеспечении международной информационной безопасности (концепция)*. Принята Генеральной Ассамблеей ООН: по состоянию на 8 декабря 2010 г.]. Available at: http://www.scrf.gov.ru/documents/6/112.html
5. *Создание глобальной культуры кибербезопасности*. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН: утверждена 31 января 2003 г. Available at: http://www.ifap.ru/ofdocs/un/57239.pdf
6. *Создание глобальной культуры кибербезопасности и защиты важнейших информационных инфраструктур*. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН: утверждена 30 января 2004 г. Available at: http://www.ifap.ru/ofdocs/un/58199.pdf
7. *Создание глобальной культуры кибербезопасности и оценка национальных усилий по защите важнейших информационных инфраструктур*. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН: утверждена 21 декабря 2000 г. Available at: http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N09/474/51/PDF/N0947451.pdf?OpenElement
8. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон: по состоянию на 29 декабря 2012 г. Available at:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
9. *Доктрина информационной безопасности Российской Федерации*. Утверждена Указом Президента РФ от 5 декабря 2016 г. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71456224
10. *Концепция информационной безопасности детей*. Распоряжение Правительства РФ от 2 декабря 2015 г. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71167034=
11. *Концепция стратегии кибербезопасности Российской Федерации*. Проект, по состоянию на 10 янв. 2014 г. Available at: http://council.gov.ru/media/files/41d4b3dfbdb25cea8a73.pdf
12. *О безопасности*. Федеральный закон: по состоянию на 09 ноября 2020 г. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108546
13. *О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию*. Федеральный закон: по состоянию на 05 апр. 2021 г. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808
14. *О персональных данных*. Федеральный закон: по состоянию на 30 декабря 2020 г. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61801
15. *Об информации, информационных технологиях и о защите информации.* Федеральный закон: по состоянию на 9 марта 2021 г. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798
16. *Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации.* Федеральный закон: по состоянию на 05 апреля 2021 г. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558
17. *План мероприятий по реализации Концепции информационной безопасности детей на 2018 – 2020 годы*. Приказ Министерства связи и массовой коммуникации от 27 фев. 2018 г. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_296719/abe6d4058ed1c7909aff74168df80b8dcfd74f48

References

1. Farrukh A., Sadwick R., Villasenor J. *Youth Internet Safety: Risks, Responses, and Research Recommendations*. Available at: https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/Youth-Internet-Safety_v07.pdf
2. Diogenes Yu., Ozkajya `E. *Kiberbezopasnost'. Strategii atak i oborony*. Moskva: DMK-Press, 2020.
3. Shalin P. Vzlom. *Priemy, tryuki i sekrety hakerov*. Sankt-Peterburg: BHV-Peterburg, 2020.
4. *Konvenciya ob obespechenii mezhdunarodnoj informacionnoj bezopasnosti (koncepciya)*. Prinyata General'noj Assambleej OON: po sostoyaniyu na 8 dekabrya 2010 g.]. Available at: http://www.scrf.gov.ru/documents/6/112.html
5. *Sozdanie global'noj kul'tury kiberbezopasnosti*. Rezolyuciya General'noj Assamblei OON: utverzhdena 31 yanvarya 2003 g. Available at: http://www.ifap.ru/ofdocs/un/57239.pdf
6. *Sozdanie global'noj kul'tury kiberbezopasnosti i zaschity vazhnejshih informacionnyh infrastruktur*. Rezolyuciya General'noj Assamblei OON: utverzhdena 30 yanvarya 2004 g. Available at: http://www.ifap.ru/ofdocs/un/58199.pdf
7. *Sozdanie global'noj kul'tury kiberbezopasnosti i ocenka nacional'nyh usilij po zaschite vazhnejshih informacionnyh infrastruktur*. Rezolyuciya General'noj Assamblei OON: utverzhdena 21 dekabrya 2000 g. Available at: http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N09/474/51/PDF/N0947451.pdf?OpenElement
8. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon: po sostoyaniyu na 29 dekabrya 2012 g. Available at:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
9. *Doktrina informacionnoj bezopasnosti Rossijskoj Federacii*. Utverzhdena Ukazom Prezidenta RF ot 5 dekabrya 2016 g. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71456224
10. *Koncepciya informacionnoj bezopasnosti detej.* Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 2 dekabrya 2015 g. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71167034=
11. *Koncepciya strategii kiberbezopasnosti Rossijskoj Federacii*. Proekt, po sostoyaniyu na 10 yanv. 2014 g. Available at: http://council.gov.ru/media/files/41d4b3dfbdb25cea8a73.pdf
12. *O bezopasnosti*. Federal'nyj zakon: po sostoyaniyu na 09 noyabrya 2020 g. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108546
13. *O zaschite detej ot informacii, prichinyayuschej vred ih zdorov'yu i razvitiyu*. Federal'nyj zakon: po sostoyaniyu na 05 apr. 2021 g. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808
14. *O personal'nyh dannyh*. Federal'nyj zakon: po sostoyaniyu na 30 dekabrya 2020 g. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61801

15. *Ob informacii, informacionnyh tehnologiyah i o zaschite informacii.* Federal'nyj zakon: po sostoyaniyu na 9 marta 2021 g. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798
16. *Ob osnovnyh garantiyah prav rebenka v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon: po sostoyaniyu na 05 aprelya 2021 g. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558
17. *Plan meropriyatij po realizacii Koncepcii informacionnoj bezopasnosti detej na 2018 – 2020 gody.* Prikaz Ministerstva svyazi i massovoj kommunikacii ot 27 fev. 2018 g. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_296719/abe6d4058ed1c7909aff74168df80b8dcfd74f48

Статья поступила в редакцию 26.06.21

УДК 37

Semenkova S.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Philosophy and Social Sciences, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia), E-mail: semenkova.svet@yandex.ru*

PATRIOTIC EDUCATION IN AN AGRARIAN UNIVERSITY. As a result of the collapse of the Soviet Union, Russia faced a number of serious economic, political and social problems. Due to a sharp reduction in funding, the state has stopped any participation in the implementation of measures for education, including patriotic education. The first attempts to revive patriotic education began in 2000. At the moment, four state programs of patriotic education have already been implemented in Russia. At the same time, each subsequent program adds something new to the already implemented areas and activities, more relevant and in demand in constantly changing social conditions. At the moment, Russia has launched the implementation of the federal project "Patriotic education of Russian citizens for the period 2021-2024", which involves the return of educational work to the field of education. The purpose of the research is to generalize the experience of patriotic education in a higher educational institution – the State Agrarian University of the Northern Trans-Urals and to highlight features of its organization, especially in conditions of anti-patriotic attitudes among young people. The university implements various forms of patriotic education of young people. The author pays special attention to the generalization of the contribution to the patriotic education of general education departments. The scientific novelty of the research lies in the interdisciplinary consideration of the issue under study using an activity-based approach. In the classes on history, philosophy, and sociology, special attention is paid to the consideration of issues of historical memory and patriotic education, since the humanities are able not only to objectively illuminate our historical past, but also can form a sense of belonging to the heritage of the people.

Key words: **patriotic education, educational activity, educational work of university, programs of patriotic education, features of adolescence, forms of patriotic education.**

С.Н. Семенкова, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. философии и социально-гуманитарных наук Государственного аграрного университета Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: semenkova.svet@yandex.ru*

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

В результате распада Советского Союза Россия столкнулась с рядом серьезных экономических, политических и социальных проблем. Государство из-за резкого сокращения финансирования прекратило любое свое участие в реализации мероприятий по воспитанию, в том числе и патриотическому. Первые попытки возрождения патриотического воспитания стали предприниматься в 2000 году. На данный момент в России уже реализованы четыре государственные программы патриотического воспитания. При этом каждая последующая программа к уже реализуемым направлениям и мероприятиям добавляет что-то новое, более актуальное и востребованное в постоянно меняющихся социальных условиях. На данный момент в России реализуется федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан РФ на период 2021 – 2024 годов», который предполагает возвращение воспитательной работы в сферу образования. Цель представленного нами исследования заключается в обобщении опыта патриотического воспитания в высшем учебном заведении – Государственном аграрном университете Северного Зауралья – и выделении специфики его организации, особенно в условиях насаждения среди молодежи антипатриотических установок. В университете реализуются различные формы патриотического воспитания молодежи. Особое внимание автор уделяет обобщению вклада в патриотическое воспитание общеобразовательных кафедр. Научная новизна исследования заключается в междисциплинарном рассмотрении изучаемого вопроса с применением деятельностного подхода. На занятиях по истории, философии, социологии особое внимание уделяется рассмотрению вопросов исторической памяти и патриотического воспитания, так как гуманитарные науки способны не только объективно освещать наше историческое прошлое, но и формировать чувство сопричастности к наследию нашего народа.

Ключевые слова: **патриотическое воспитание, воспитательная деятельность, воспитательная работа вуза, программы патриотического воспитания, особенности подросткового возраста, формы патриотического воспитания.**

Распад Советского Союза привел к достаточно серьезным экономическим, политическим и социальным последствиям для современной России. Обучение было переведено в сферу услуг, а воспитание полностью возложено на семью. В условиях перехода к рыночной экономике, ликвидации предприятий, невыплат заработной платы, свертывания финансирования программ дополнительного образования и как итог закрытия секций и кружков семья оказалась не готова к осуществлению в полном объеме воспитательной деятельности. В сочетании с навязыванием в обществе массовой универсальной западной культуры произошел рост проявлений «асоциального поведения, упадок моральных и нравственных норм, деградация внутрисемейных отношений и межличностного доверия» [1, с. 500]. В обществе появилось явление, называемое скрытым социальным сиротством. В 90-е годы социальными сиротами считались не только дети, родители которых были лишены родительских прав либо ограничены в них, но и дети, проживавшие в семье, однако по факту лишенные какой-либо родительской заботы и внимания. Россия оказалась перед выбором: либо утратить свою государственность и суверенитет, став «страной-бензоколонкой с разорванной в клочья экономикой», либо вновь возрождать свою государственность, постепенно отвоевывая утраченные на мировой арене позиции. Однако, как только наша страна стала предпринимать первые робкие попытки своего возрождения и укрепления, мы столкнулись с проявлениями оголтелой русофобии и распространением, в основном среди молодежи, антипатриотических настроений, которые заключаются в формировании «ненависти к стране…, в принижении и отрицании значимости Отечества, в возвышении всего зарубежного, особенно западного» [2, с. 154]. Для внедрения либеральных общественно-политических идей подрастающее поколение было выбрано неслучайно. Дело в том, что нестабильность развития личностных качеств, самооценки и мотивации подростков на фоне смещения «центра физической и духовной жизни ребёнка из дома во внешний мир» [3, с. 94], а также проявление чувства взрослости и максимальная вовлеченность «в виртуальное взаимодействие в киберпространстве» [3, с. 95] могут способствовать возникновению у подрастающего поколения трудностей в процессе социализации и адаптации к постоянно меняющимся социальным условиям, проблемам с формированием качественного социального опыта, инфантилизму и как итог позднему формированию критического мышления. В результате дети и подростки становятся достаточно удобными мишенями для внедрения либеральных общественно-политических идей и продвижения антипатриотических установок. В связи с этим особую актуальность, наряду с экономическими и политическими преобразованиями в обществе, приобретают вопросы возвращения воспитательной деятельности в сферу образования и, соответственно, активизации развивающей и воспитывающей функций образовательного процесса. Ведь «от того, как мы воспитаем молодёжь, зависит и то, сможет ли Россия сберечь и приумножить саму себя…» [4]. Предотвращению навязывания антипатриотических установок может помочь и реализация целенаправленного патриотического воспитания на всех ступенях российского образования.

В последнее время в научной литературе появился ряд статей и тезисов конференций, посвященных рассмотрению патриотического воспитания. В работах Борисенко Ю.А. [5], Вовк М.Ю. [6], Кусмарцева М.Б. [7], Томилиной С.Н. [6], Томилина А.Н. [8], Быкова А.К. [9] рассматриваются концептуальные основы и основные стратегии развития патриотического воспитания молодежи в современных условиях. Маврина И.А., Кузнецов А.С. [10] изучают патриотизм как педагогическую категорию. Ярош Н.Н. [11] уделяет внимание изучению проблем патриотического воспитания. Кузьмин А.В., Трифонов Ю.Н. [12] приводят анализ патриотизма и антипатриотизма как диалектических противоположностей. Ис-

следователь российского села Гончаренко О.Н. [13; 14] особое внимание уделяет специфике воспитательной работы в аграрном вузе.

Все без исключения ступени российской системы образования всегда играли и будут играть основную роль в патриотическом воспитании подрастающего поколения, особенно в условиях, когда разработанный в 2020 году федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2021 – 2024 годы» после очень долгого перерыва возвращает воспитательную деятельность в систему образования. Государственный аграрный университет Северного Зауралья, как учебное заведение системы высшего образования, всегда уделял особое внимание воспитанию, в том числе и патриотическому, не только студентов, но и школьников. Профессорско-преподавательский состав университета всегда исходит из того, что «…в памяти молодежи, всех граждан должны храниться и постоянно обновляться… события и факты, связанные с историей рода, села, города, республики, страны, мира. Без этого нет движения человека вперед, нет осознанной его деятельности на благо Родины» [14, с. 85 – 86]. Патриотическое воспитание является одним из шести основных направлений воспитательной работы в университете и, согласно Концепции воспитательной работы, направлено на формирование у студентов патриотического сознания, толерантности к представителям народов России и готовности бороться за укрепление общественной дисциплины и правопорядка. Воспитательную работу в ГАУ Северного Зауралья наряду с Центром по внеучебной работе осуществляют и общеобразовательные кафедры. При реализации воспитательной деятельности в университете обязательно учитываются как психологические особенности студенческого возраста и переходное статусное состояние студенчества, так и особенности контингента обучающихся в университете студентов. Дело в том, что основную массу обучающихся в университете составляют дети, приехавшие учиться из сельской местности. «Тесные отношения между людьми, минимальное присутствие процессов урбанизации на селе, ограниченный доступ к тем или иным ресурсам социальной и культурной инфраструктуры, формирование особой жизненной стратегии (если не мы, то кто), наличие акцента на развитии чувств справедливости, совести и чести» [15, с. 32] могут создавать у них, особенно в начале обучения, некоторые трудности с адаптацией к стремительно изменяющимся городским условиям. Данный факт является главной особенностью, которая оказывает значительное влияние на организацию воспитательной работы в аграрном университете.

В настоящее время, по мнению Вырщикова А.Н. и Кусмарцева М.Б., на практике применяются несколько моделей патриотического воспитания: информационно-ориентационная, предметно-деятельностная, проективно-ценностная и конструктивно-позиционная [16].

Информационно-ориентационная модель патриотического воспитания, предполагающая формирование знаниевого компонента [8], реализуется преподавателями кафедры философии и социально-гуманитарных наук на занятиях по истории, философии, социологии. Особое внимание при этом уделяется рассмотрению вопросов исторической памяти и патриотическому воспитанию, так как именно эти дисциплины оказывают «…существенное воздействие на формирование гражданственности и патриотизма» [2, с. 77]. Гуманитарные науки, участвуя в патриотическом воспитании, не только объективно освещают наше историческое прошлое, но и формируют чувство сопричастности к наследию нашего народа.

Реализация предметно-деятельностной модели патриотического воспитания, предполагающая выработку у обучающихся «собственного опыта честного и добросовестного служения Российской Федерации и российскому народу путем вовлечения в активную патриотическую и волонтерскую деятельность» [8, с. 109], включает максимальное количество мероприятий по патриотическому воспитанию в университете. Так, большую роль в воспитании патриотизма играет находящийся у первого корпуса университета памятник герою-разведчику Н.И. Кузнецову, который в свое время обучался в стенах данного учебного заведения. Студенты и преподаватели не только активно участвуют в парадах Победы 9 мая, но и регулярно посещают музей Н.И. Кузнецова в Талице и Зырянке, а также организуют патриотические акции у памятника Н.И. Кузнецову. В 2021 году исполняется 110 лет со дня рождения героя-разведчика, в связи с этим в университете прошла презентация книги Н.В. Зензина «Покушение на разведчика». В мероприятии приняли участие преподаватели и студенты университета, а также представители Союза ветеранов ФСБ, Тюменского регионального союза российских писателей, Союза журналистов России, тем самым в университете целенаправленно реализуется связь поколений.

В рамках реализации проективно-ценностной модели патриотического воспитания, предполагающей «…формирование ценностного отношения учащейся молодежи к Отечеству, государству, малой Родине, российской культуре, истории, языку, традициям» [8, с. 109], в университете ежегодно проводится круглый стол «Наше наследие», темами для обсуждения на котором становятся следующие: проявление экстремизма в молодежной среде, подвиг наших предков в Великой Отечественной войне, вклад тружеников сельского хозяйства в победу над фашистской Германией [15]. По окончании данных мероприятий многие студенты отмечали, что в условиях искажения либо замалчивания информации о тех или иных исторических событиях, благодаря данным мероприятиям они узнают много нового.

Кроме этого студенты университета под руководством преподавателей систематически занимаются исследованием истории малой родины. Данная деятельность способствует, прежде всего, осознанию вклада каждой отдельно взятой российской семьи в историю нашей страны. Студенты порой впервые говорят со своими родителями, бабушками и дедушками об их участии в тех или иных исторических событиях, интересуются происхождением рода и фамилии. Для некоторых студентов эта информация порой становится неожиданным открытием.

В год 75-летия Победы в Великой Отечественной войне преподаватели кафедры философии и социально-гуманитарных наук организовали и провели две секции в рамках студенческой научной конференции. Секция «Память, хранимая тобой» была посвящена истории Великой Отечественной войны. В работе данной секции принимали участие не только студенты университета, но и учащиеся лицея № 93 города Тюмени. Участники секции уделили внимание рассмотрению таких вопросов, как героизм советских людей, место женщины на войне, мотивы поведения человека в ситуации подвига, а также коснулись памяти современных поколений о Великой Отечественной войне. Работа секции «Проявление патриотизма и гражданственности в молодежной среде» была посвящена рассмотрению психологических и социальных вопросов, связанных, в том числе, и с Великой Отечественной войной. Так, студент 2 курса направления «Землеустройство и кадастры» Тельманов Алексей в своем докладе поднял достаточно актуальную тему «Война как травма поколений». Как отметил Алексей, война, с одной стороны, способствует разработке новых видов вооружений, развитию производства и увеличению патриотизма в обществе, а с другой стороны, содействует стремительному взрослению подрастающего поколения, изменению ролевого поведения членов семьи, специфическому проявлению фобий и посттравматических расстройств у людей.

Педагогический коллектив общеобразовательных кафедр тесно сотрудничает с Тюменским филиалом Президентской библиотеки им. Б.Н. Ельцина путем проведения открытых лекций, направленных на популяризацию научно-исторических знаний [17, с. 53].

Студенты университета каждый год принимают участие в просветительской акции «Этнографический диктант». В 2020 году к участию в акции были привлечены не только студенты и преподаватели, но и родители. Результат был очень достойный. Две студентки набрали 100 из 100 возможных баллов, а порядка 70% студентов, принявших участие в акции, набрали 80 и более баллов.

Конструктивно-позиционная модель патриотического воспитания предполагает реализацию «…конструктивно-творческой деятельности обучающихся, направленной на самостоятельный поиск и выработку государственно-патриотической позиции, достойное и ответственное служение Отечеству» [8, с. 109]. Ежегодно студенты университета под руководством преподавателей кафедры философии и социально-гуманитарных наук выступают с докладами на Филофеевских образовательных чтениях. Так, в 2019 году на чтениях, посвященных грядущему празднованию 75-летия Победы в Великой Отечественной войне, студенты исследовали вопросы формирования патриотизма современной молодежи на примере трудовых будней тружеников тыла и их морально-нравственные качества. Особый интерес вызвал доклад Шоновой Екатерины, посвященный социально-педагогической помощи эвакуированным в Тюменский край. Екатерина, рассматривая блокаду Ленинграда как один из самых тяжелейших периодов советской истории, длительное время изучала вклад Тюменской области в оказание помощи эвакуированным взрослым и детям. В 2020 году Филофеевские чтения были посвящены святому благоверному князю Александру Невскому. Данная тематика также не оставила равнодушными наших студентов.

Кроме этого преподавателями кафедры философии и социально-гуманитарных наук в университете организован и функционирует «Киноклуб». Его деятельность направлена на формирование мировоззренческих и культурных ценностей и на личностное, социальное и духовное развитие студентов. Во встречах «Киноклуба» участвуют и студенты, и преподаватели. Его работа не только логически дополняет учебные курсы «Психология», «Философия», «История», «Социология», но и в условиях насаждения среди молодежи антипатриотических установок направлена на профилактику участия студентов в несанкционированных собраниях и митингах, а также решаются информационные, обучающие и развивающие задачи [18].

Вот то немногое, что проводится в нашем университете относительно осуществления патриотического воспитания подрастающего поколения. В воспитательной работе обязательно учитываются как психологические особенности студенческого возраста и переходное статусное состояние студенчества, так и особенности контингента обучающихся в университете студентов, так как основную массу обучающихся составляют дети, приехавшие учиться из сельской местности. В результате этого перед педагогическим коллективом университета стоит непростая задача вовлечь в процесс воспитания максимальное количество студентов, особенно в условиях постоянно возрастающих городских соблазнов. Ведь «для развития патриотизма необходимо, по мнению Снопко Н.М., комплексное развитие всей личности от знаний и представлений – до эмоций и чувств [19]. На наш взгляд, в воспитательной работе аграрного университета отражены в той или иной мере все модели патриотического воспитания, выделенные Вырщиковым А.Н. и Кусмарцевым М.Б. К сожалению, пандемия коронавируса внесла существенные коррективы в осуществление подобной деятельности. Часть мероприятий из-за санитарно-эпидемиологических требований была временно отменена, значительная часть была переведена в дистанционный формат, сту-

дентам в процессе поиска ответов на те или иные проблемные вопросы порой не хватало непосредственного общения с преподавателями. Данной ситуацией не преминули воспользоваться прозападнонастроенные «патриоты», начав внедрять в сознание детей и подростков антипатриотические настроения и призывая их участвовать в несанкционированных митингах. Достаточно ли будет данных мероприятий, особенно в условиях усиления русофобских и антипатриотических настроений, покажет время. Широкие слои населения России все чаще стали осознавать необходимость реализации целенаправленного патриотического воспитания и включение в эту деятельность параллельно с семьей максимально возможного количества образовательных заведений.

Библиографический список

1. Хаттингтон С. *Столкновение цивилизаций*. Москва: Издательство АСТ, 2003.
2. Гончаренко О.Н. Уровень патриотизма студентов аграрного вуза. *Агропродовольственная политика России*. 2014; № 3 (27): 74 – 77.
3. Гончаренко О.Н., Семенкова С.Н. Опыт формирования аграрного сознания у сельских детей и молодежи. *Научное обозрение: гуманитарные исследования*. 2017; № 7: 89 – 98.
4. *О ценностях, о нравственных основах*… Available at: http://xn--80aaldbkeadqi7acngq3al.xn--p1ai/o-cennostyah-o-nravstvennyh-osnovah
5. Борисенко Ю.А. Концептуальные основы педагогического обеспечения становления патриотического самосознания будущих офицеров запаса в поликультурном образовательном пространстве. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 19 – 22.
6. Вовк М.Ю., Кусмарцев М.Б., Томилина С.Н. Основные положения стратегии инновационного развития системы патриотического воспитания курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 22 – 24.
7. Кусмарцев М.Б. *Становление новых поколений победителей – миссия патриотического воспитания:* монография. Волгоград: Издательство ВолгГМУ, 2013.
8. Томилин А.Н., Томилина С.Н., Хекерт Н.Е. Особенности моделирования процесса патриотического воспитания курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 108 – 110.
9. Быков А.К. Формирование патриотического сознания молодежи. *Педагогика*. 2010; № 9: 10 – 20.
10. Кузнецов А.С., Маврина И.А. Сущность и природа патриотизма как педагогическая категория. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 214 – 217.
11. Ярош Н.Н. Проблемы патриотического воспитания молодого поколения в российской системе образования (на примере констатирующего эксперимента). *Успехи современной науки и образования*. 2017; Т. 2, № 2: 20 – 22.
12. Кузьмин А.В., Трифонов Ю.Н. Патриотизм и антипатриотизм как диалектические противоположности. *Ученые записки Тамбовского регионального отделения Российского союза молодых ученых*: сборник научных статей. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2018; № 10: 149 – 160.
13. Гончаренко О.Н., Куликова С.В., Кучеров А.С. Воспитательная работа в аграрном вузе глазами студентов. *Агропродовольственная политика России*. 2012; № 12: 21 – 25.
14. Гончаренко О.Н. Формирование патриотизма в аграрном вузе. *Вестник Государственного аграрного университета Северного Зауралья*. 2014; № 1 (24): 84 – 88.
15. Семенкова С.Н. Особенности воспитательного процесса в городской и сельской среде. *Успехи современной науки и образования*. 2017; Т. 2, № 2: 31 – 33.
16. Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б. *Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе*: монография. Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006.
17. Семенкова С.Н. Вклад кафедры философии и социально-гуманитарных наук в образовательный процесс Государственного аграрного университета Северного Зауралья. *Мир инноваций*. 2019; № 1: 51 – 59.
18. Соколова Н.П. Феномен библиотеки творческого вуза. *Университетская библиотека в образовательном пространстве XXI века*: Материалы VI Межрегиональной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2006: 51 – 53.
19. Снопко Н.М. *Психологические механизмы и педагогические основы патриотического воспитания в системе профессионального образования*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2007.

References

1. Hattington S. *Stolknovenie civilizacij*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2003.
2. Goncharenko O.N. Uroven' patriotizma studentov agrarnogo vuza. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii*. 2014; № 3 (27): 74 – 77.
3. Goncharenko O.N., Semenkova S.N. Opyt formirovaniya agrarnogo soznaniya u sel'skih detej i molodezhi. *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya*. 2017; № 7: 89 – 98.
4. *O cennostyah, o nravstvennyh osnovah*… Available at: http://xn--80aaldbkeadqi7acngq3al.xn--p1ai/o-cennostyah-o-nravstvennyh-osnovah
5. Borisenko Yu.A. Konceptual'nye osnovy pedagogicheskogo obespecheniya stanovleniya patrioticheskogo samosoznaniya buduschih oficerov zapasa v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 19 – 22.
6. Vovk M.Yu., Kusmarcev M.B., Tomilina S.N. Osnovnye polozheniya strategii innovacionnogo razvitiya sistemy patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 22 – 24.
7. Kusmarcev M.B. *Stanovlenie novyh pokolenij pobeditelej – missiya patrioticheskogo vospitaniya:* monografiya. Volgograd: Izdatel'stvo VolgGMU, 2013.
8. Tomilin A.N., Tomilina S.N., Hekert N.E. Osobennosti modelirovaniya processa patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 108 – 110.
9. Bykov A.K. Formirovanie patrioticheskogo soznaniya molodezhi. *Pedagogika*. 2010; № 9: 10 – 20.
10. Kuznecov A.S., Mavrina I.A. Suschnost' i priroda patriotizma kak pedagogicheskaya kategoriya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 214 – 217.
11. Yarosh N.N. Problemy patrioticheskogo vospitaniya molodogo pokoleniya v rossijskoj sisteme obrazovaniya (na primere konstatiruyuschego `eksperimenta). *Uspehi sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2017; T. 2, № 2: 20 – 22.
12. Kuz'min A.V., Trifonov Yu.N. Patriotizm i antipatriotizm kak dialekticheskie protivopolozhnosti. *Uchenye zapiski Tambovskogo regional'nogo otdeleniya Rossijskogo soyuza molodyh uchenyh*: sbornik nauchnyh statej. Tambov: Izdatel'skij dom «Derzhavinskij», 2018; № 10: 149 – 160.
13. Goncharenko O.N., Kulikova S.V., Kucherov A.S. Vospitatel'naya rabota v agrarnom vuze glazami studentov. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii*. 2012; № 12: 21 – 25.
14. Goncharenko O.N. Formirovanie patriotizma v agrarnom vuze. *Vestnik Gosudarstvennogo agrarnogo universiteta Severnogo Zaural'ya*. 2014; № 1 (24): 84 – 88.
15. Semenkova S.N. Osobennosti vospitatel'nogo processa v gorodskoj i sel'skoj srede. *Uspehi sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2017; T. 2, № 2: 31 – 33.
16. Vyrschikov A.N., Kusmarcev M.B. *Patrioticheskoe vospitanie molodezhi v sovremennom rossijskom obschestve*: monografiya. Volgograd: NP IPD «Avtorskoe pero», 2006.
17. Semenkova S.N. Vklad kafedry filosofii i social'no-gumanitarnyh nauk v obrazovatel'nyj process Gosudarstvennogo agrarnogo universiteta Severnogo Zaural'ya. *Mir innovacij*. 2019; № 1: 51 – 59.
18. Sokolova N.P. Fenomen biblioteki tvorcheskogo vuza. *Universitetskaya biblioteka v obrazovatel'nom prostranstve XXI veka*: Materialy VI Mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg, 2006: 51 – 53.
19. Snopko N.M. *Psihologicheskie mehanizmy i pedagogicheskie osnovy patrioticheskogo vospitaniya v sisteme professional'nogo obrazovaniya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 05.07.21

УДК 372.881.111.1

Sergeeva E.V., *BA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: elvira.sergeeva.98@bk.ru*
Nikolaev A.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: nickan07@mail.ru*

AUDITORY SKILLS DEVELOPMENT IN ENGLISH LESSONS THROUGH THE USE OF THE KAHOOT PLATFORM IN THE YAKUT SCHOOL. The article is dedicated to a study of auditory skills development in English lessons through the use of the Kahoot platform in Yakut schools. The relevance of the study is due to the fact that schoolchildren of Yakut schools show rather low results in development of perception and understanding of English oral speech. In order to form auditory skills in English lessons, new methods are needed that can involve students in the educational process and create all the conditions that will interest them with their innovation and informativeness. Thus, one of the options for implementing the information environment and forming listening skills, taking into account the native language and culture, is the use of various Internet resources, and in particular the Kahoot platform – a shareware and exciting service with numerous functions and capabilities. Results of evaluation and diagnostic test of the control stage to identify the level of proficiency in listening skills in English by students of the 7th grade gave reason to state that there is a positive pedagogical effect of the experimental work carried out. This is evidenced by an increase in the dynamics of the level of listening skills at the control stage compared to the ascertaining one. The proposed teaching methodology can be applied in full-time and distance learning.

Key words: **auditory skills development, Kahoot, online learning, foreign language teaching, learning platform, the Internet, online resources.**

***Э.В. Сергеева**, бакалавр, Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: elvira.sergeeva.98@bk.ru*
***А.И. Николаев,** канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: nickan07@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЛАТФОРМЫ KAHOOT В ЯКУТСКОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена исследованию формирования аудитивных навыков на уроках английского языка посредством использования платформы Kahoot в якутской школе. Актуальность исследования обусловлена тем, что учащиеся якутских школ показывают довольно низкие результаты по развитию восприятия и понимания английской устной речи. С целью формирования аудитивных навыков на уроках английского языка необходимы новые методы, которые могут вовлечь учеников в учебный процесс и создать все условия, которые заинтересуют их своей инновационностью и информативностью. Так, одним из вариантов реализации информационной среды и формирования аудитивных навыков с учетом родного языка и культуры является использование разнообразных интернет-ресурсов, а в частности платформы Kahoot – условно бесплатного и увлекательного сервиса с многочисленными функциями и возможностями. Результаты проведенного оценочно-диагностического теста контрольного этапа на выявление уровня владения навыками аудирования по английскому языку учащимися 7-го класса дали основание констатировать наличие положительного педагогического эффекта проведенной экспериментальной работы. Об этом свидетельствует повышение уровня навыка аудирования на контрольном этапе по сравнению с констатирующим.

Предлагаемая методика обучения может быть применена при очной и дистанционной формах обучения.

Ключевые слова: **формирование аудитивных навыков, Kahoot, онлайн-ресурсы, онлайн-обучение, изучение иностранных языков, сеть Интернет, обучающая платформа.**

Инновации и современные педагогические технологии, используемые на уроках, открывают новые направления и перспективу повышения качества обучения в образовательных организациях. В наше время только педагог, грамотно владеющий навыками и знаниями пользования современными технологиями, может обучить и воспитать ученика, всесторонне развитого и подготовленного к жизни и взаимодействию в современном информационном обществе. Поэтому современные реалии требуют новых и модернизированных учебных методов и приемов. На просторах Интернета легко можно найти разнообразные ресурсы и платформы, соответствующие требованиям государственного стандарта, и внедрить их в занятия.

Строкань В.И. приводит ряд неоспоримых достоинств использования интернет-ресурсов на уроках иностранного языка и во внеурочной деятельности: «повышает познавательную активность и мотивацию учащихся, обеспечивает более высокое качество процесса обучения и самостоятельной деятельности учеников, так как учащиеся большое количество времени проводят в виртуальном мире и охотнее усваивают информацию, распространяемую в социальных сетях и мобильных приложениях. Новейшие мультимедийные и интернет-технологии помогают быстро и эффективно освоить восприятие устной речи, поставить правильное произношение, изучить грамматические правила, освоить беглое чтение и глубокое понимание аутентичных текстов, создать реальные ситуации общения, снять психологические барьеры и повысить интерес к языку» [1].

На уроках иностранного языка задачей учителя является формирование таких видов речевой деятельности, как аудирование, говорение, чтение и письмо. Но, к сожалению, статистика показывает, что из всех видов РД аудированию уделяется меньше всего внимания. В результате у обучающихся возникают трудности при выполнении заданий, связанных с восприятием и пониманием иноязычных аудиоматериалов. Важность формирования аудитивных навыков заключается в том, что именно аудирование дает возможность овладевать звуковой стороной изучаемого языка, фонемным составом, интонацией и ритмом. А также через аудирование ученики овладевают лексическими знаниями, грамматической структурой языка и самостоятельно пытаются воспроизводить услышанное максимально точно.

В практике преподавания иностранного языка аудированию уделялось меньшее время и внимание, поэтому неслучайно, что именно с ним связано большое количество трудностей. Важно понимать, что владение аудитивным навыком обеспечивает успех коммуникации, который заключается в умении говорить на английском языке и понимать английскую речь. Помимо своей основной цели, аудирование развивает память, мышление, воображение и восприятие, то есть способствует всестороннему развитию личности.

Как отмечает Гальскова Н.Д, «успешность аудирования зависит, в частности, от потребности узнать что-либо новое, от наличия интереса к теме, от осознания объективной потребности учиться и т.д., т.е. от так называемых субъективных факторов, способствующих возникновению установки на познавательную деятельность» [2, с. 25].

Давно доказано, что при обучении иностранному языку в методике преподавания необходимо учитывать и родной язык. Ведь только ученик, владеющий родным языком и хорошо знающий культуру своего народа, может овладеть и иностранным, привить в себе уважение и толерантность к другим нациям. Это обусловливает то, что в якутских школах необходимо учитывать специфические методические принципы обучения иностранному языку. Шумская О.А. отмечает, что «принцип учёта родного языка –один из наиболее важных при обучении иностранному языку» [3].

Одним из вариантов реализации информационной среды и формирования аудитивных навыков с учетом родного языка и культуры является использование платформы Kahoot – бесплатного и увлекательного сервиса с многочисленными функциями и возможностями.

Интернет-платформа Kahoot была создана в Норвегии в 2013 г. и на данный момент пользуется огромной популярностью на занятиях по разным дисциплинам во всем мире.

«Сервис имеет приложение, сайт с ярким и интересным дизайном и простым для пользователей интерфейсом, где присутствует необходимая информация о том, как работать с данным сервисом, какие возможности он имеет, также на сайте имеется возможность ознакомиться со статьями различной тематики, узнать методические тонкости использования различных техник» [4, с. 89].

На данной платформе можно создавать собственные тесты, опросы, анкетирования и провести их в соревновательно-игровой форме. Соревновательный характер платформы активизирует мыслительную деятельность обучающихся, позволяет сделать учебный процесс более интересным и привлекательным, и трудности, возникающие при обучении, преодолеваются с наибольшим успехом и лёгкостью.

Основным достоинством Kahoot является возможность проведения опроса с мгновенными результатами. Это помогает учителю определить имеющиеся проблемы в усвоении материала, организовать быструю обратную связь, обсудить возникшие проблемы и провести рефлексию.

Как отмечает Бредихина И.А., «согласно школьной программе в качестве основной цели обучения аудированию как виду речевой деятельности выступает формирование способности понимать на слух не только учебные, но и аутентичные тексты» [5, с. 20].

Так, еще одним из преимуществ платформы Kahoot является то, что в тестирование можно добавлять контент из видеохостинга YouTube, где можно найти соответствующие материалы, содержащие как английскую, так и родную речь.

Таким образом, применение платформы Kahoot в процессе обучения на уроках английского языка с учетом принципа родного языка и культуры в якутской школе будет способствовать эффективному формированию аудитивных навыков у учащихся и повысит качество обучения. Для этого мы решили экспериментально доказать эффективность обучения аудированию на уроках английского языка посредством использования интернет-платформы Kahoot.

Экспериментальное обучение было проведено среди учеников 7-х классов в МБОУ «Майинская средняя общеобразовательная школа имени В.П. Ларионова с углубленным изучением отдельных предметов». Исследование проходило во 2 полугодии 2021 г., когда учащиеся заканчивали шестой модуль УМК. Поэтому эксперимент провели в рамках седьмого модуля – «In the spotlight».

Для проведения экспериментальной работы мы столкнулись с необходимостью разработки дополнительных упражнений по аудированию на платформе Kahoot, так как учебник содержит в себе мало упражнений, направленных на формирование аудитивных навыков. Поэтому с опорой на теоретические сведения для экспериментальной апробации платформы Kahoot были разработаны аудитивные упражнения для 7 классов якутской школы для уроков английского языка в дополнение к учебно-методическому комплексу «Английский в фокусе» (Spotlight 7). Авторы – Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс.

Как было сказано ранее, при формировании навыков аудирования необходимо использовать аутентичные материалы. Именно аутентичные аудио- и видеотексты позволяют учащимся слышать речь носителей языка, в которой отражается живая реальная действительность, особенности национальной культуры. Поэтому для поддержания мотивации и приближения к реальной жизни нами были использованы такие аутентичные материалы, как строки из песен музыкальных клипов якутских и английских исполнителей, отрывки якутских, американских, английских фильмов, сериалов, шоу и новостей.

Таблица 1

Содержание заданий на аудирование для Module 7 – «In the spotlight»

Module 7 – «In the spotlight»	
7a Walk of fame	Послушать отрывки устного материала (в сопровождении видеоряда) на якутском/английском языке и выбрать верный эквивалент на английском/якутском языке. Материалы для видеорядов взяты из YouTube-канала НВК Саха («Ырыа киэһэтэ», «Көмүс түгэн», «Чохоон», «Өркөн өй, «Ис сүрэхтэн») и интервью американских и британских известных людей на просторах YouTube. Тема модуля – "Знаменитости". Всего 10 заданий. Например: якутский исполнитель Эрчим дает интервью на программе «Ырыа киэһэтэ». Берем отрезок вопроса, который задает интервьюер: «Эн оҕо сааһын ханна ааспытай?» («Где прошло твое детсво?)». Ученики должны выбрать правильный английский эквивалент к слову «оҕо саас» («детство»). На экране они видят четыре варианта ответа 'little time', 'childhood', 'child time', 'littlehood'. Также и с вариантом английский – якутский. Американская знаменитость дает интервью, ученики выбирают эквивалент на якутском языке
7b DVD Frenzy!	Послушать отрывки устного материала (в сопровождении видеоряда) на якутском/английском языке и определить ложность/правдивость представленных к нему утверждений на английском языке. В качестве аудио- и видеоматериала были использованы кадры из якутских фильмов, снятые по произведениям якутских авторов («Ааанчык» 2006 г., «Куоратчыт» 2010 г., «Дьикти саас» 2013 г., «Бэйбэрикээн» 2019 г., «Тиэтэйбит» 2019 г.), а также кадры из популярных американских фильмов и сериалов, размещенных в YouTube, так как тема модуля связана с кино и его жанрами. Всего 10 утверждений. Например: в фильме «Ааанчык» 2006 г. один из героев говорит: «Сарсын ыал буолаҕыт. Үчүгэйдик олороорун» («Завтра вы поженитесь. Живите хорошо»). Ученики видят на экране утверждение "Does she want them live happily in the marriage" («Хочет ли она, чтобы они жили счастливо в браке?»). Им нужно выбирать один вариант – "верное или неверное" это утверждение. Также и с вариантом английский – якутский
7c In the charts!	Послушать отрывки устного материала (в сопровождении видеоряда) на якутском/английском языке и выбрать правильный вариант ответа к вопросу об услышанном. Задание направлено на общее понимание сказанного в видеофрагменте. Для видеорядов были использованы клипы с песнями якутских (Күннэй, Далаана, Виталий Очиров, Snow Voice) и американских и британских популярных исполнителей, найденных на просторах YouTube. Тема модуля посвящена музыкальной индустрии и исполнителям. Всего 10 вопросов. Например: певица Күннэй поет о том, как красивы пейзажи родной земли. На экране ученики видят вопрос "What is she singing about?" («О чем она поет?»). Из четырех вариантов ответа им нужно выбрать правильный. Также и с вариантом английский – якутский
7d The National Sport of England	Послушать отрывки устного материала (в сопровождении видеоряда) на английском языке и выбрать правильный вариант написания услышанного. В качестве материалов для видеорядов взяты новости из YouTube-канала BBC Sport. Всего 8 заданий. Например: используем слова ведущего новостей BBC Sport. Ученики видят четыре варианта ответов порядка или правописания этих слов

Содержательный компонент аудитивных упражнений, созданных на платформе Kahoot для учащихся 7-х классов якутских школ, представлен в табл. 1.

Таким образом, для апробации эффективности нашего метода всего было разработано 48 заданий с разным содержанием на формирование аудитивных навыков. Задания были сделаны в виде 4 тестовых игр-соревнований по темам на платформе Kahoot. Важно отметить, что в контексте разработанных заданий платформа Kahoot служит средством достижения и метапредметных результатов, которые являются приоритетными в ФГОС нового поколения.

В связи с обстоятельствами в стране, связанными с пандемией вируса COVID, апробация проходила дистанционно на платформе ZOOM. Эксперимент проводился среди учеников 7 «А» и 7 «В» классов, где все обучающиеся были носителями родного якутского языка.

Учащиеся были разделены на две группы – экспериментальную и контрольную.

Контрольной группой стал 7 «А» класс, где учатся 11 учеников, экспериментальной – 7 «В» класс, в котором также 11 учеников. Ребята контрольной группы обучались в традиционной форме, в неизмененных условиях. Экспериментальная группа проходила обучение с использованием платформы Kahoot.

Исследование проводилось в три этапа: 1) констатирующий; 2) формирующий; 3) контрольный.

1. Констатирующий этап. Был проведен тест для того, чтобы установить, насколько развиты умения по восприятию иноязычных аудиотекстов до проведения экспериментального обучения.



Рис. 1. Сравнительная диаграмма констатирующего и контрольного этапов у КГ



	1 респ.	2 респ.	3 респ.	4 респ.	5 респ.	6 респ.	7 респ.	8 респ.	9 респ.	10 респ.	11 респ.
Уровень владения навыками аудирования в % на констатирующем этапе	85%	80%	65%	85%	95%	65%	55%	85%	70%	90%	80%
Уровень владения навыками аудирования в % на контрольном этапе	90%	85%	80%	95%	100%	65%	60%	90%	85%	100%	80%

Рис. 2. Сравнительная диаграмма констатирующего и контрольного этапов у ЭГ

Итоги констатирующего этапа показали, что уровень знаний по владению аудированием у респондентов контрольной (КГ) и экспериментальной групп (ЭГ) примерно одинаков. В целом из 22 респондентов способность понимать иноязычный аудиоматериал на слух развита на среднем уровне ровно у половины учеников (50%), так как 11 респондентов получили оценку «4». Оценку «5» получили 3 человека (13,6%), из которых 2 учащиеся из КГ и 1 учащийся из ЭГ. При этом 4 респондента в КГ и 3 респондента в ЭГ набрали значительно меньше баллов и получили оценку «3» (31,8%). Также 1 ученик из ЭГ обладает критически низким уровнем развития навыка аудировани. Можно сделать вывод о том, что уровень владения аудитивными навыками находится на недостаточно высоком уровне.

2. Формирующий этап. Обучение с использованием платформы Kahoot с аудитивными интерактивными упражнениями прошло только в экспериментальной группе с 11 респондентами.

Итоги формирующего этапа: учащиеся принимали активное участие на уроках и показывали заинтересованность во время игровых тестирований на платформе Kahoot. Многие ученики отмечали, что начали серьезнее относиться к этапу аудирования, поняли, что этот речевой вид деятельности можно развивать самостоятельно, используя популярный аутентичный материал на просторах сети Интернет и видеохостинга YouTube.

Ученики с удовольствием выполняли не только разработанные задания, но и начали вовлекаться в весь учебный процесс, задавать интересующие вопросы и рефлексировать свои знания. Так как темы уроков и интерактивные задания на платформе Kahoot были очень интересны и актуальны, ученики 7-х классов сами создали тестовые упражнения, состоящие из 5 вопросов в качестве домашнего задания. Был проведен дополнительный, 13-й урок, где ученики устно рассказывали подготовленное сообщение-монолог, чтобы познакомить одноклассников со своими кумирами из мира музыкальной и киноиндустрии на английском языке, затем выполняли Kahoot-задания для дальнейшего закрепления полученной информации тестированием.

3. Контролирующий этап. Было проведено повторное диагностическое исследование. Показательное сравнение констатирующего и контрольного этапов отображены в диаграммах: 1) контрольная группа (рис. 1); 2) экспериментальная группа (рис. 2). Так, по данным показателям наблюдается динамика роста в ЭГ.

Результаты проведенного оценочно-диагностического теста контрольного этапа на выявление уровня владения навыками аудирования по английскому языку учащимися 7-го класса дали основание констатировать наличие положительного педагогического эффекта проведенной экспериментальной работы. Об этом свидетельствует повышение динамики уровня навыка аудирования на контрольном этапе по сравнению с констатирующим.

Таким образом, платформа Kahoot является идеальным и эффектиктивным интернет-ресурсом, который способствует формированию аудитивных навыков. При внедрении данной платформы в учебный процесс навыки восприятия и понимания информации на слух, а также ее интерпретации будут формироваться у учащимися намного легче и быстрее.

Библиографический список

1. Строкань В.И. Актуальность использования интернет-ресурсов в обучении иностранному языку. *Концепт*. 2017; № S8.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. Москва: Академия, 2004.
3. Шумская О.А. Влияние родного языка на изучение иностранного языка. *Материалы V Международной научной конференции*. Краснодар: Новация, 2018: 5 – 7.
4. Другова Д.В., Старкова Д.А. Применение платформы Kahoot в обучении иностранному языку. *Материалы XI международной студенческой научно-практической конференции*. Екатеринбург: УрГПУ, 2019: 88 – 92.
5. Бредихина И.А. *Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности*. Екатеринбург: Уральский университет, 2018.

References

1. Strokan' V.I. Aktual'nost' ispol'zovaniya internet-resursov v obuchenii inostrannomu yazyku. *Koncept*. 2017; № S8.
2. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*. Moskva: Akademiya, 2004.
3. Shumskaya O.A. Vliyanie rodnogo yazyka na izuchenie inostrannogo yazyka. *Materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Krasnodar: Novaciya, 2018: 5 – 7.
4. Drugova D.V., Starkova D.A. Primenenie platformy Kahoot v obuchenii inostrannomu yazyku. *Materialy XI mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Ekaterinburg: UrGPU, 2019: 88 – 92.
5. Bredihina I.A. *Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov: Obuchenie osnovnym vidam rechevoj deyatel'nosti*. Ekaterinburg: Ural'skij universitet, 2018.

Статья поступила в редакцию 01.07.21

УДК 372.881.1

Soloveva N.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: sologap@mail.ru*

RESEARCH OF THE LEVEL OF MOTIVATION IN STUDYING ENGLISH AS A MAJOR SUBJECT AMONG STUDENTS-LINGUISTS OF THE PACIFIC NATIONAL UNIVERSITY. The article is a study of the level of motivation in English lessons as a foreign language among student-linguists of the Pacific State University, Khabarovsk, Russia. The purpose of the article is to identify problems related to motivation among students-linguists and to determine ways to solve these problems

with the help of recommendations. The research method is the Attitude / Motivation Test Battery (AMTB) developed by R.K. Gardner. The paper analyzes responses of 60 students studying English as a major subject for their future profession. Results presented in this article show a high level of integral and instrumental motivation of students, with the exception of two indicators, according to which the level of motivation is defined as moderate. Based on the findings of this study, some recommendations are made to increase student motivation.

Key words: **motivation, integrative motivation, instrumental motivation, teaching a foreign language**

***Н.А. Соловьева**, канд. пед. наук, доц., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: sologap@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ПРОФИЛЬНОГО СРЕДИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ТИХООКЕАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Статья посвящена исследованию уровня мотивации в изучении английского языка как иностранного среди студентов-лингвистов Тихоокеанского государственного университета г. Хабаровска. Целью статьи – выявление проблем, связанных с мотивацией у студентов-лингвистов и определение путей решения данных проблем. Методом исследования является вопросник, созданный на основе тест-батареи Отношение / Мотивация (AMTB), разработанный Р.К. Гарднером. Были проанализированы ответы 60 студентов, изучающих английский язык как специализирующий для будущей профессии. Результаты, приведенные в данной статье, показывают высокий уровень интегральной и инструментальной мотивации студентов, за исключением двух показателей, по которым уровень мотивации был определен как умеренный. На основе выводов, сделанных на основе проведенного исследования, даются некоторые рекомендации для повышения мотивации студентов.

Ключевые слова: **мотивация, интегративная мотивация, инструментальная мотивация, обучение иностранному языку.**

Преподавание иностранных языков, особенно английского, в России все еще далеко от совершенного. Уровень английского языка у учащихся, которые формально изучают его с начальной школы, по-прежнему, считается недостаточным. Эта проблема продолжает сохраняться, в том числе, из-за сильной географической удаленности многих регионов России от стран, где говорят на английском повсеместно и, как следствие, низкой частоты ежедневного использования английского языка среди школьников и студентов в нашей стране. В результате низкая мотивация, чувство тревоги и неуверенности в общении с носителями языка или с иностранцами, говорящими на английском языке. В связи с этим наряду с улучшением качества преподавания английского языка необходимо понять, как повысить мотивацию к его изучению и в качестве первого шага определить ее уровень (в данной работе – это уровень мотивации среды студентов вуза).

В нашем исследовании в качестве респондентов приняло участие 60 студентов 1 – 4 курсов Тихоокеанского государственного университета г. Хабаровска языковых факультетов. Все студенты имеют различную мотивацию к изучению английского языка. Исследование проводилось с целью выявления проблем, связанных с мотивацией у студентов-лингвистов, и разработки рекомендаций, содержащих пути их решения.

Для достижения цели необходимо было реализовать ряд задач.

1. Выявить и проанализировать уровень мотивации в изучении английского языка у студентов разных курсов.
2. Определить, интегративно или инструментально мотивированы студенты к изучению английского языка.
3. Сформулировать рекомендации для решения обнаруженных проблем.

Значение исследования

Результаты этого исследования, как ожидается, вдохновят преподавателей и других исследователей к решению проблем, связанных с сохранением и повышением мотивации у студентов, изучающих английский язык профессионально. Ожидается, что рекомендации, созданные на основе результатов исследования, помогут студентам в повышении собственной мотивации к изучению английского языка.

Исследования, проводимые с целью нахождения эффективных подходов и методов преподавания и изучения английского языка (Китайгородская Г.А., Пассов Е.И., Колкер Я.М., Шаламова О.О. и др.), показывают, что успешный результат зависит от многих факторов и условий этого процесса. С одной стороны, это учебные программы, учебный материал, учебные заведения. С другой стороны, это профессиональные навыки преподавателей и мотивированность/немотивированность учащихся. Несомненным является тот факт, что мотивированные учащиеся достигнут больших успехов в обучении, чем немотивированные, в частности в изучении английского языка [1 – 4].

Прежде всего, разберемся, что такое мотивация. Проблема состоит в том, что существует множество разных определений этого термина (А.Н. Леонтьев, К. Обуховский, П.М. Якобсон, В.Г. Асеев и др.) [5 – 8].

По А.Н. Леонтьеву, мотивация – это то, что является единственным побудителем направленной деятельности [5]. К. Обуховский приходит к выводу о том, что мотивация – это не более чем ускользающая теоретическая конструкция [6]. Несмотря на разные подходы к пониманию мотивации, практически все авторы сходятся на том, что мотивация является источником активности. В.Г. Асеев под мотивацией понимает все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки или диспозиции, идеалы и т.д. [8]. Подробный анализ мотивации различных конкретных форм поведения человека мы можем увидеть у П.М. Якобсона, включавшего в это понятие самые разные психологические образования, побуждающие субъекта к деятельности [7].

Н. Спада отмечает, что исследование мотивации в изучении иностранного языка довольно усложняется, что можно объяснить двумя факторами: коммуникативными потребностями учащихся и их отношением к сообществу носителей английского языка [9].

Кроме того, Парсонс Р., Хинсон С. и Браун Д. определяют мотивацию как важный компонент или фактор в процессе обучения. Обучение и мотивация имеют одинаковое значение для того, чтобы достичь чего-то. Обучение заставляет нас получать новые знания и навыки, а мотивация подталкивает к прохождению учебного процесса успешным образом [10].

Мотивация играет важную роль в успехе и неудаче в изучении иностранного языка. Спольский Б. заявляет, что мотивированные студенты, скорее всего, узнают больше и быстрее, чем студенты, которые менее мотивированы. В конкретной ситуации обучения студенты, которые менее мотивированы, вероятно, теряют внимание, начинаются проблемы с поведением и, как следствие, – с изучением дисциплины. Напротив, студенты, которые более мотивированы, будут активны на занятиях и станут уделять больше внимания определенной учебной задаче или деятельности [11].

В прошлом было много попыток описать, что такое мотивация, и найти подходящую модель для ее формирования, сохранения и повышения. В девятнадцатом веке появляется теория агрессивной мотивации З. Фрейда [12]. За теорией Фрейда в двадцатом веке последовала «теория влечения» и гуманистический подход А. Маслоу, который предложил иерархию фундаментальных мотивационных основ в 1957 году [13].

Все эти модели являются лишь примерами для многих теорий, в которых предпринимались попытки описать природу мотивации. Они внесли полезную лепту, но ни одна из попыток не стала абсолютно успешной. Поведение человека очень сложное, и поэтому практически невозможно включить все факторы, влияющие на него, в одну модель.

В рамках нашего исследования наиболее интересной и близкой по сути является модель Роберта Гарднера и Уоллеса Ламберта, которая предназначена для изучения второго языка. Они провели свое первое исследование отношений и мотивации при изучении иностранного языка в 1959 году. В 1972 году был опубликован отчет, который стал новаторским в этой области. В нем Р. Гарднер и У. Ламберт предположили, что мотивация была весомой причиной изменчивости в успехе в изучении языка, и что ее эффект не зависел от факторов способностей [14].

Кроме того, они размышляли о социальном и психологическом измерении изучения второго языка. Исследование мотивации Р. Гарднера было начато в Канаде, где носители английского и французского языков живут вместе. В этой мультикультурной среде язык является инструментом общения между общинами, поэтому выучить второй язык для многих людей становится важным.

Р. Гарднер и У. Ламберт в своей социально-образовательной модели отмечают, что мотивация состоит из трех элементов. Это усилие, желание и влияние. Ученые представляют два вида мотивации – интегративную и инструментальную [14].

Учащиеся, которые интегративно мотивированы, проявляют желание изучать иностранный язык потому, что хотят общаться с носителями языка как с представителями другой культуры. Исследования Гарднера и Ламберта показывают, что интегративно мотивированные студенты, изучающие языки, более успешны, чем те, которые инструментально мотивированы, потому что их мотивация сильнее.

Люди, которые хотят выучить язык, чтобы общаться с группой людей или даже стать их частью, имеют интегративную ориентацию. Принимая во внима-

ние, что инструментальная ориентация означает, что у кого-то есть прагматическая цель, например, получить лучшую работу, можно сделать вывод, что роль ориентации состоит в том, чтобы помочь вдохновить на мотивацию и направить ее в нужное русло.

Гипотеза Гарднера и Ламберта состояла в том, что «интегративная ориентация будет поддерживать лучшую долгосрочную мотивацию, необходимую для очень сложной задачи изучения второго языка».

Батарея теста Отношения / Мотивации – это вопросник, с помощью которого Гарднер и Ламберт пытались измерить уровень мотивации. Следовательно, это количественный подход. Тест состоит из 130 символов [15].

Этот тест до сих пор является единственным опубликованным стандартизированным тестом для определения уровня мотивации к изучению второго языка. Он включает в себя основные положения теории Гарднера, а также такие вопросы, как языковая тревога и поддержка родителей. Он имеет хорошую структуру и обоснованность и использовался для многих исследований мотивации второго языка. Недостатком теста является то, что он измеряет мотивацию только с точки зрения количественно определяемых компонентов.

Критические положения теории Гарднера заключаются в том, что она оченьабстрактная и не имеет практического измерения. Также может быть трудно классифицировать мотивы изучающих язык, такие как изучение языка по причинам, связанным с поездками, на две категории. Более того, интегративная мотивация, определяемая как желание интегрироваться в сообщество, не имеет отношения к учащимся, изучающим второй язык в школе, где они обычно вообще не общаются с носителями языка.

За основу в нашем исследовании уровня мотивации у студентов университета был взят вопросник из батареи для определения Отношения / Мотивации (AMTB) Гарднера [15].

Баллы по этим субшкалам отражают степень удовлетворенности учебной задачей, количество усилий, затраченных на изучение языка, и степень, в которой учащийся хочет достичь более высокого уровня языковой компетенции.

В нашем исследовании в качестве респондентов выступили 60 студентов 1 – 4 курсов Тихоокеанского государственного университета, обучающихся по направлению «Лингвист-переводчик». В общей сложности студенты, которые заполняли анкету-вопросник, охарактеризовали свой уровень владения английским языком следующим образом: 45 студентов были из среднего уровня, а остальные 15 студентов – из продвинутого.

Анкета была адаптирована из тест-батареи Отношения / Мотивация (AMTB), разработанной Р.К. Гарднером. Вопросник состоял из 10 утверждений. Первые 5 утверждений касались инструментальной мотивации. Вторая часть, состоящая тоже из 5 утверждений, касалась интегративной мотивации.

А. Инструментальная мотивация (академические цели, связанные с карьерой)

В этом типе 5 утверждений, по реакции на которые можно узнать, имеют ли студенты инструментальную мотивацию:

1. Изучение английского языка важно, потому что это сделает меня более образованным.
2. Изучение английского языка важно, потому что другие люди будут уважать меня больше, если я знаю английский язык.
3. Я хотел бы свободно говорить на английском языке.
4. Я хотел бы иметь много друзей, говорящих на английском как на родном.
5. Изучение английского позволяет узнать другую культуру и понять мир лучше.

В. Интегративная мотивация (культурные и социальные цели)

Следующие 5 утверждений предлагаются студентам, чтобы выяснить, есть ли у них интегративная мотивация:

1. Изучение английского языка важно для моей будущей карьеры.
2. Владение английским языком позволяет мне свободно участвовать в академических, социальных и профессиональных видах деятельности в других культурных группах.
3. Я хочу все время получать оценку «отлично» на занятиях по английскому языку.
4. Если я могу говорить по-английски, я буду использовать его для поездок за границу.
5. Я решительно настроен изучить английский до максимально высокого уровня.

Студенты должны оценить свой ответ по пятибалльной шкале от 1 до 5, где 1 – решительно не согласны, 2 – не согласны, 3 – нейтральны, 4 – согласны, и 5 – решительно согласны.

Таблица 1

Средний диапазон для уровня мотивации

Средний диапазон	Интерпретации
3,68 – 5,00	Высокая степень мотивации
2,34 – 3,67	Умеренная степень мотивации
1,00 – 2,33	Низкая степень мотивации

В этой части представлены общие детали результатов исследования. В следующих двух таблицах (табл. 2 и 3) излагаются все 10 утверждений, их детализированные средние баллы при использовании описательную статистику средних баллов и соответствующие уровни мотивации, которые служат основой для дальнейшего толкования и последующих рекомендаций.

Таблица 2

Инструментальная мотивация

№	*Инструментальная мотивация*	*Средний балл*	*Степень мотивационного уровня*
1	Изучение английского языка важно, потому что это сделает меня более образованным	4,5	Высокая
2	Изучение английского языка важно, потому что другие люди будут уважать меня больше, если я знаю английский язык	3,1	Умеренная
3	Я хотел бы свободно говорить на английском языке	4,6	Высокая
4	Я хотел бы иметь много друзей, говорящих на английском как на родном	4,1	Высокая
5	Изучение английского позволяет узнать другую культуру и понять мир лучше	4,57	Высокая
	Общая	4,17	Высокая

Табл. 2 показывает, что респонденты обладали высоким уровнем инструментальной мотивации. Об этом хорошо свидетельствует средний балл (4,17) в табл. Заявление № 3 имеет наивысшее среднее значение (4,6). Самый низкий средний балл 3,1 – это заявление № 2. Однако общий средний балл инструментальной мотивации демонстрирует высокий уровень мотивации.

Таблица 3

Интегративная мотивация

№	*Интегративная мотивация*	*Средний балл*	*Степень мотивационного уровня*
1.	Изучение английского языка важно для моей будущей карьеры	4,7	Высокая
2.	Владение английским языком позволяет мне свободно участвовать в академических, социальных и профессиональных видах деятельности в других культурных группах	3,6	Умеренная
3.	Я хочу все время получать оценку «отлично» на занятиях по английскому языку	4,03	Высокая
4.	Если я могу говорить по-английски, я буду использовать его для поездок за границу	4,8	Высокая
5.	Я решительно настроен изучить английский до максимально высокого уровня	4,6	Высокая
	Общая	4,35	Высокая

Таблица 3 показывает, что респонденты обладают высоким уровнем интегративной мотивации. Об этом хорошо свидетельствует средний балл (4,35) в табл. Заявления № 6, 9 и 10 показывают наивысший уровень интегративной мотивации со средними баллами 4,7; 4,8 и 4,6 соответственно. Заявление № 7 имеет самый низкий средний балл, который составляет 3,6 и считается умеренным уровнем мотивации.

Таблица 4

Сравнение между инструментальной и интегративной мотивациями

Мотивации	*Средний балл*	*Степень*
Инструментальная мотивация	4,17	Высокой
Интегративная мотивация	4,35	Высокой
Общая	4,26	Высокой

В табл. 4 представлено сравнение инструментальной и интегративной мотивации. Это показывает, что средний балл инструментальной мотивации (4,17) ниже среднего показателя интегративной мотивации (4,35). Тем не менее общий средний балл обоих типов мотивации (4,26) рассматривается как высокая степень мотивации.

Общие результаты показывают, что студенты высоко мотивированы, чтобы изучать английский язык в качестве профильного предмета по направлению подготовки «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение». Этот вывод результирует исследовательскую задачу – выявление и анализ уровня их мотивации Основываясь на сравнении и оценке, было обнаружено, что уровень интегративной мотивации у студентов, изучающих языки, выше (4,35 против 4,17), что особенно важно с точки зрения их будущей профессии. Это значит, они более успешны, чем те, которые инструментально мотивированы, потому что их мотивация сильнее. Ответы на утверждение «изучение английского языка важно, потому что другие люди будут уважать меня больше» показывают умеренную степень мотивации и свидетельствуют о том, что для молодых людей, получающих профессию, не является главным мотиватором оценка их деятельности другими людьми. Эта сфера не нуждается в корректировке. Однако умеренная степень мотивации студентов к тому, чтобы свободно участвовать в академических, социальных и профессиональных видах деятельности, требует рекомендаций, с помощью которых преподаватели смогли бы более эффективно вовлекать учащихся в данные виды деятельности, так как они являются очень важными для формирования профессиональных компетенций будущих специалистов.

Такими рекомендациями могут быть следующие:

– выделение большего количества часов в неделю на профильные предметы, связанные с иностранным языком;
– создание аутентичной коммуникативной среды на занятиях;
– чтение и обсуждение разнообразной литературы на иностранном языке;
– проектная деятельность по созданию готовых продуктов на иностранных языках (например, аудиогиды по разным направлениям, небольшие сборники познавательных текстов, стихов, рассказов, которые могут быть написаны студентами для школьников);
– конференции типа «People Need Useful Talks» с выступлениями студентов на иностранных языках по самой разнообразной тематике;
– предметные олимпиады;
– волонтерская и просветительская деятельность (например, в качестве переводчиков или тьюторов по иностранному языку);
– дискуссионные онлайн-встречи со студентами зарубежных вузов с помощью различных интернет-платформ и т.д.

Обобщая все вышесказанное, можно заключить, что данное исследование было проведено, чтобы сформировать некоторое представление об уровне и типах мотивации студентов-лингвистов в Тихоокеанском государственном университете г. Хабаровска. В качестве основного метода был использован один из вопросников Р. Гарднера Отношение / Мотивация тест-батареи (AMTB). Анализ результатов показал высокую степень сформированности интегративной и инструментальной мотиваций. В связи с выявленной умеренной степенью мотивации по двум показателям были даны некоторые рекомендации, которые могут быть полезны для преподавателей и студентов университета, чтобы стимулировать более мотивирующую атмосферу обучения и приобретения необходимых студентам профессиональных компетенций.

Дальнейшее исследование может проводиться с целью сопоставительного анализа уровня и типов мотивации среди студентов разных курсов в рамках одного высшего заведения или нескольких вузов.

Библиографический список

1. Китайгородская Г.А. *Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам*. Москва: Издательство Московского университета, 1986.
2. Пассов Е.И. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва: Просвещение, 1991.
3. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2000.
4. Шаламова О.О. Проблема мотивации профессиональной деятельности студентов старших курсов языковых факультетов. *Актуальные проблемы востоковедения*. Материалы IX Международной научно-практической конференции по востоковедению. 2020: 36 – 40.
5. Леонтьев А.Н. *Потребности, мотивы и эмоции:* конспект лекций. Москва: Издательство Московского университета, 1971.
6. Обуховский К. *Психология влечений человека*. Перевод с польского В.И. Могилева. Москва: Прогресс, 1972.
7. Якобсон П.М. *Психология чувств и мотивации: Избранные психологические труды.* Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
8. Асеев В.Г. *Мотивация поведения и формирование личности*. Москва: Мысль, 1976.
9. Spada N. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
10. Парсонс Р., Хинсон С., Браун Д. *Педагогическая психология: практикующий – исследователь модели преподавания*. Университет Вирджинии: Уодсворт Томсон обучения, 2001.
11. Спольский Б. *Условия для изучения второго языка*. Гонконг: Пресса Оксфордского университета, 1990.
12. Фрейд З. *Психопатология обыденной жизни*. Перевод с немецкого. Москва. Просвещение, 2015.
13. Маслоу А. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург, 2008.
14. Гарднер Р., Ламберт W. *Отношение и мотивация в изучении второго языка*, 1972.
15. Гарднер Р.К. *Отношение / Мотивация Тест батареи: Tehcnical Доклад 1*. Лондон: Университет Западного Онтарио, 1985.

References

1. Kitajgorodskaya G.A. *Metodicheskie osnovy intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1986.
2. Passov E.I. *Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
3. Kolker Ya.M., Ustinova E.S., Enalieva T.M. Prakticheskaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000.
4. Shalamova O.O. Problema motivacii professional'noj deyatel'nosti studentov starshih kursov yazykovyh fakul'tetov. *Aktual'nye problemy vostokovedeniya*. Materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii po vostokovedeniyu. 2020: 36 – 40.
5. Leont'ev A.N. *Potrebnosti, motivy i `emocii:* konspekt lekcij. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1971.
6. Obuhovskij K. *Psihologiya vlechenij cheloveka*. Perevod s pol'skogo V.I. Mogileva. Moskva: Progress, 1972.
7. Yakobson P.M. *Psihologiya chuvstv i motivacii: Izbrannye psihologicheskie trudy.* Moskva: Institut prakticheskoj psihologii; Voronezh: NPO "MOD`EK", 1998.
8. Aseev V.G. *Motivaciya povedeniya i formirovanie lichnosti*. Moskva: Mysl', 1976.
9. Spada N. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
10. Parsons R., Hinson S., Braun D. *Pedagogicheskaya psihologiya: praktikuyuschij – issledovatel' modeli prepodavaniya*. Universitet Virdzhinii: Uodsvort Tomson obucheniya, 2001.
11. Spol'skij B. *Usloviya dlya izucheniya vtorogo yazyka*. Gonkong: Pressa Oksfordskogo universiteta, 1990.
12. Frejd Z. *Psihopatologiya obydennoj zhizni*. Perevod s nemeckogo. Moskva. Prosveschenie, 2015.
13. Maslou A. *Motivaciya i lichnost'*. Sankt-Peterburg, 2008.
14. Gardner R., Lambert W. *Otnoshenie i motivaciya v izuchenii vtorogo yazyka*, 1972.
15. Gardner R.K. *Otnoshenie / Motivaciya Test batarei: Tehcnical Doklad 1*. London: Universitet Zapadnogo Ontario, 1985.

Статья поступила в редакцию 01.07.21

УДК 37.035

Sukhova O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: vip.oxana2013@mail.ru*
Kazgunova A.S., *postgraduate, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: kazgunova.anna@bk.ru*

P. STADLER'S MODEL AS A TOOL FOR TEACHING INTERCULTURAL INTERACTION IN THE ACTIVITIES OF SOCIAL INSTITUTIONS IN GERMANY. The article analyzes a four-stage model of intercultural learning by P. Stadler, which is considered as a scientific and educational concept in the field of multicultural education in Germany. Forms, directions, and models of this educational approach differ depending on many social factors. The research of the entire variety of characteristics of this approach allows to use the accumulated experience in the educational process. German pedagogy has always interested Russian researchers not only in the proximity of educational traditions, but also in the richness of its philosophical and pedagogical foundations. The appeal to the pedagogical theories of intercultural learning in Germany makes it possible to fully understand the need for political, economic and cultural interaction between Russia and Germany and to use the potential of international cooperation to the full.

Key words: **model, multicultural society, intercultural education, social work.**

О.В. Сухова*, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: vip.oxana2013@mail.ru*
А.С. Казгунова*, соискатель, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: vip.reshet.2015@mail.ru*

МОДЕЛЬ П. ШТАДЛЕРА КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ ГЕРМАНИИ

В статье анализируется четырехступенчатая модель межкультурного обучения П. Штадлера, которая рассматривается как научно-образовательный концепт в области мультикультурного образования в Германии. Формы, направления, модели данного образовательного подхода различаются в зависимости от многих социальных факторов. Изучение и исследование всего многообразия характеристик данного подхода позволяет использовать накопленный опыт в воспитательно-образовательном процессе. Педагогика Германии всегда интересовала отечественных исследователей не только близостью образовательных традиций, но и богатством ее философско-педагогических основ. Обращение к педагогическим теориям межкультурного обучения в Германии дает возможность наиболее полно понять необходимость политического, экономического и культурного взаимодействия между Россией и Германией и использовать потенциал международного сотрудничества в полной мере.

Ключевые слова: **модель, мультикультурное общество, межкультурное обучение, социальная работа.**

Главной тенденцией развития мирового сообщества стало признание его многообразия, поликультурности, осознание значимости и уникальности каждой культуры в отдельности. В соответствии с этим изучение теории и практики мультикультурного образования стало неотъемлемым фактором общеевропейского сближения, утверждения доверия, взаимопонимания и согласия. Формы, направления, модели данного образовательного подхода различаются в зависимости от характера социальной деятельности, от особенностей социально-географического пространства, от специфики самих социально-культурных сред, субкультур, участвующих во взаимодействии. Несомненно, что лишь включение в исследовательское поле всего многообразия такого рода характеристик позволяет в итоге дать более или менее полномасштабный анализ того или иного подхода в образовании и использовать накопленный опыт в воспитательно-образовательном процессе.

Педагогика Германии всегда интересовала отечественных исследователей не только близостью образовательных традиций, но и богатством ее философско-педагогических основ. Обращение к педагогическим теориям межкультурного обучения в Германии дает возможность наиболее полно понять необходимость политического, экономического и культурного взаимодействия между Россией и Германией и использовать потенциал международного сотрудничества в полной мере.

Современная теория межкультурного обучения в Германии находится в стадии развития и изобилует самыми разнообразными концепциями и моделями. Широкое распространение получила четырехступенчатая модель межкультурного обучения П. Штадлера, который анализирует процесс восприятия инокультуры в рамках пребывания в другой стране [1]. Однако рекомендации, которые она предлагает, могут быть использованы и в работе по межкультурному обучению. К тому же это педагогическое поле наполнено практическим содержанием (мастер-классы, студенческие поездки в рамках развития академической мобильности, молодежные встречи и др.), что делает возможным интегрировать в учебно-воспитательном процессе многочисленные педагогические инициативы в области межкультурной работы.

Межкультурное обучение рассматривается П. Штадлером в широком смысле, как метод со-обучения, причем обучение инициируется в первую очередь как импульсивная реакция. Исходный базис образует принятие принципиального равновесия различных культурных ценностей участников, что предполагает поступенчатое развитие восприятия инокультуры [2].

Первая ступень в модели – «отрицание» – характеризуется возникновением у участников коммуникативного акта подсознательного, а иногда и сознательного непринятия смыслов, идей, образов представителей иной культуры, что связано с психоэмоциональными особенностями субъектов коммуникативного процесса. Отрицание различий культур – тип восприятия, основанный на уверенности в том, что все люди в мире разделяют (или обязаны разделять) одни и те же убеждения, установки, нормы поведения, ценности. Это типичная позиция обывателя, убежденного, что все должны думать и поступать так же, как он.

На данной ступени не ставится специальных воспитательных и образовательных целей. Необходимая подготовка сокращается до минимума. Участники подготовительных мероприятий в принципе осознают положительный эффект подобных программ, но в то же время они понимают, что смогут сориентироваться «на месте». Часто участники отказываются от подготовки, полагая, что их собственных знаний вполне достаточно, и необязательно применять их педагогическое сопровождение. И если эту подготовку невозможно осуществить в содержании школьной программы, то в различных предложениях по организации свободного времени это представляется еще более сложным. Содержательной основой подобной подготовки являются административные и организационные вопросы относительно предстоящей поездки (в данном случае имеется в виду пребывание в инокультуре посредством туристических или экскурсионных поездок). Темы занятий: оформление визы и таможенных документов, страховки, вопросы финансирования и др. В то же время при правильном педагогическом и методическом сопровождении данный этап может быть основой для выработки хорошей мотивационной основы в плане обогащения знаний по межкультурному общению.

Вторая ступень – изоляция. Подготовка на ступени изоляции состоит в опосредовании, т.е. привитии страноведческих знаний. Основой содержания обучения здесь выступают вопросы методов и объема содержания. Какая информация и в каком объеме должна быть «привита»? Как можно предотвратить развитие новых заблуждений? Некоторые организации ограничиваются подготовкой участников только по техническим аспектам и оставляют право за участниками уже «на месте» ориентироваться по собственному усмотрению. Подобная подготовка не способствует удовлетворению потребности участников в получении самоуверенности. Именно она создает пространство, которое позволяет из состояния «культурного шока» осознать инокультурную реальность, однако может скрывать опасность в возникновении непонимания, которое всегда присутствует, особенно в период краткосрочного пребывания.

Как и на первой ступени, на первый план здесь выходит стратегия избежания возможных ошибок, особенно в отношении пассивного процесса «приспособления». Девизом на данной ступени может быть «не делать ошибок». Подготовка ориентируется на очевидные, но изолируемые образы действий. Классическое содержание учебных программ: страноведение, формы правления, социальные проблемы, вопросы экономики и экологии, язык, нравы и обычаи. Сюда же относятся типичные ситуации поведения людей в инокультуре, как например, формы приветствия и прощания, общение с противоположным полом, правила поведения во время приема пищи и т.д. Ведущей формой на данной ступени межкультурной подготовки является тренинг «жестких правил». Популярным методом – обучение «critical incidents». Педагог описывает короткие репрезентативные случаи, которые в прошлом приводили к возникновению проблем и конфликтов в общении с представителями других культур. С использованием дискуссий и ролевых игр рассматривается критическая ситуация и дополняется фактами с точки зрения собственных культурных стандартов, находится верный способ поведения и формулируется свод правил по принципу «если это произойдет, то…». Критические ситуации часто используются как исчерпывающая основа для межкультурного трансфера. Приобретенные таким образом специальные знания систематизируются по принципу образцового обучения и создают так называемую «сетку» (решетку), которая «наполняется» в непосредственном межкультурном контакте, а коммуникация в сопоставимых ситуациях протекает бесконфликтно.

Если на первой ступени изучение иностранного языка не рассматривается вообще, то на данной ступени оно приобретает свою инструментальную функцию и значение, хотя П. Штадлер придерживается мнения, что знания иностранного языка необязательны, достаточно знаний языка межнационального общения.

Третья ступень – «связь», или «соединение» – предполагает аккумуляцию полученных страноведческих знаний и генерирование идеи, что страноведческие знания являются своего рода ступенью к глобальному обучению. Знания должны способствовать жизни в глобальном мультикультурном обществе. Пребывание в инокультуре должно стать моделью существования человека в глобализирующемся мире со всей совокупностью связей и взаимоотношений. Обучение на данной ступени есть инструмент глобального общения. Подготовка содержит более широкий объем, она становится частью всеобщего образования. Если на ступени изоляции знания носили фактосодержащий характер, то на данной ступени целью обучения является коммуникативный процесс, основанный на более высоких лингвострановедческих образцах и культурных стандартах.

Эта концепция соответствует всеобъемлющей «со-чувственности» по отношению к другим культурным отношениям. Участникам прививаются навыки не использовать субъективных оценок «чужого», а оценивать «чужого» в соответствии с нормами и стандартами для него родной культуры. Подготовка на данном этапе предполагает интеллектуальное многообразие. И все же она носит больше внешний характер и не связана с личностью и ее жизненным миром. Только на четвертой ступени – интеграции – происходит воспитание глобальной личности, когда рассматриваются не только страноведческие и культурные особенности инокультуры, но и предпринимаются шаги в направлении внутреннего роста личности: «межкультурное обучение в смысле глобальном есть использование многообразных правил, стратегий и технологии, позволяющих ориентироваться и приспосабливаться в «критическом жизненном поле инокультуры» [3, с. 191]. На этой ступени все образовательные цели направлены на всеобщее развитие личности, которое сосредоточено не только на передаче суммы знаний и на количестве событий, к которым приспосабливается участник, а на отношении личности

к полученным знаниям и пережитым событиям. Обучение на четвертой ступени нацелено на личностный рост обучающегося. Этот расширенный аспект целеполагания зависит от того, насколько личность готова развивать способности глобального мышлении.

Таким образом, личность сталкивается с многообразием жизненных стилей. Индивидуальное оформление личной позиции по отношению к культурному контексту является здесь решающим: личность рассматривается не только как объект, а субъект своих жизненных условий, а межкультурное обучение представляется как непрерывный личностно-развивающий процесс (на протяжении всей жизни).

При выборе методов работы с молодежью в области развития межкультурного взаимодействия большое предпочтение отдается методам из области психологии и социологии, направленные на формирование чувства «мы» и кооперации в мультикультурных группах и одновременно индивидуализации личности. Особое внимание уделяется организации семинаров после возвращения в родную среду, что также проходит при педагогическом сопровождении. И это не только возможность сделать «фотографии на память». Их функция – интегрировать знания, полученные до – в течение – и после – в личностный культурный мир. Сами семинары – это метаучения. Анализ и обработка пограничных фаз – поездка и возвращение – это существенные элементы процесса обучения. Из этого следует, что время действия этой фазы включает и период возвращения – рефлексия или переработка. Семинары – идеальное поле для анализа и рефлексии: «многие знания и взгляды приобретают свою четкость и оформленность только по возвращению на родину. Именно там, в родной семье, в кругу друзей и знакомых возникает чаще всего глубокий интерес для последующей переработки привычных впечатлений и знаний» [4, с. 138]. Для лиц, долгое время проживающих в инокультуре, это еще и возможность «возвращения» в родную культуру. В качестве форм могут выступать организация выставки фотографий или материал, опубликованный в школьной прессе, презентация дневника дорожных заметок, можно использовать средства массовой информации для показа широкой общественности. Важно, чтобы участники могли поделиться своими переживаниями и опытом пребывания в инокультуре.

Стабилизирующим моментом в фазе возвращения является возможность поддержания контакта с сотрудниками и кураторами программы по межкультурному обучению. Таким образом, кооперация школьной (учебной) и досуговой деятельности в течение планирования, организации, проведения и рефлексии позволяет создать предпосылки для целенаправленного систематического межкультурного обучения и достичь глобальной цели, заключающейся в воспитании «гражданина мира».

Теоретически описанная модель представляют собой «идеализированный» процесс и результат в решении задач межкультурного взаимодействия. Если рассматривать практическую сторону межкультурного обучения, то участники достигают максимально второй ступени. Чтобы достигнуть развития таких качеств и способностей, как солидарность, понимание, толерантность, необходимо, чтобы обучающиеся перешли со второй ступени на третью, так как именно на третьей ступени начинается внутреннее развитие личности.

В действительности необходимо создание множества социально-педагогических условий, наличие которых будет способствовать успешному осуществлению межкультурного взаимодействия. Только если группа сформирована изнутри, учебный процесс может быть успешным. При этом важно для всех сотрудников, которые работают в данной области, проводить мониторинг знаний участников до и после участия в программе. Уровень этих знаний имеет значение относительно организации программ в будущем, так как именно подготовка программы и ее реализация в монокультурной группе закладывает основы для реализации полученных компетенций в мультикультурном обществе. При этом приобретенная уверенность в процессе сотрудничества и налаживания взаимоотношений в моносреде способствует ее развитию в дальнейшем пребывании в поликультурной среде.

Библиографический список

1. Thomas H. *Interkulturelles Lernen im Schueleraustausch*. Saarbruecken, Fort Lauderdale, 1988.
2. Stadler P. *Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten. Ein Bildungskonzept.* Saarbruecken, Fort Lauderdale: Breitenbach, 1994.
3. Stadler P., Neubert, S., Roth, H.-S. E. Multikulturalism – ein umstrittenes Konzept. *Multikulturalitaet in der Diskussion: Neuere Beitrage zu einem umstrittenen Konzept*. Opladen, 2002.
4. Stadler P., Yildiz E. Die politische Ethik multikultureller Gesellschaften im globalen Kontext: Multikulturalismusverstaendnis. *Multikulturalitaet in der Diskussion: Neuere Beitrage zu einem umstrittenen Konzept.* Opladen, 2002.
5. Сухова О.В. Этапы развития межкультурной педагогики за рубежом. *Культура в евразийском пространстве: традиции и новации*: сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Барнаул: Издательство АГИК, 2018.

References

1. Thomas H. *Interkulturelles Lernen im Schueleraustausch*. Saarbruecken, Fort Lauderdale, 1988.
2. Stadler P. *Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten. Ein Bildungskonzept.* Saarbruecken, Fort Lauderdale: Breitenbach, 1994.
3. Stadler P., Neubert, S., Roth, H.-S. E. Multikulturalism – ein umstrittenes Konzept. *Multikulturalitaet in der Diskussion: Neuere Beitrage zu einem umstrittenen Konzept*. Opladen, 2002.
4. Stadler P., Yildiz E. Die politische Ethik multikultureller Gesellschaften im globalen Kontext: Multikulturalismusverstaendnis. *Multikulturalitaet in der Diskussion: Neuere Beitrage zu einem umstrittenen Konzept.* Opladen, 2002.
5. Suhova O.V. `Etapy razvitiya mezhkul'turnoj pedagogiki za rubezhom. *Kul'tura v evrazijskom prostranstve: tradicii i novacii*: sbornik materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul: Izdatel'stvo AGIK, 2018.

Статья поступила в редакцию 28.06.21

УДК 378

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*

FEATURES OF TEACHERS' PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article analyzes features of a higher school teacher's professional activity transformation in the situation of the digital technologies integration in the educational space. The transition to a distance learning format due to forced isolation during the pandemic increased the pace of mastering information and communication technologies knowledge and skills by the teaching staff. Nevertheless, the author notes that the current state is only the initial stage of changes in the educational environment, taking into account the process of digitalization. The main elements of the teacher's professional competence are highlighted in the article. The personal element is considered as the implementation of moral qualities in the pedagogical behavior of a particular teacher, which stipulates the realization of educational function in the teaching process. Digitalization has had a greater impact on the educational and methodological component of the teacher's professional activity. The importance of professional mobility of the teacher is emphasized, which is considered as one of the main conditions for the successful implementation of professional activities.

Key words: **digitalization, information and communication technologies, professional competence, educational function, educational and methodological means of teaching.**

Т.А. Танцура*, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ttancyra@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье анализируются особенности преобразования профессиональной деятельности педагога высшей школы в ситуации интеграции цифровых технологий в образовательном пространстве. Переход на дистанционный формат обучения в связи с вынужденной изоляцией во время пандемии ускорил темпы освоения информационно-коммуникационных технологий профессорско-преподавательским составом. Тем не менее автором отмечается, что современное состояние представляет собой лишь стартовый этап изменений образовательной среды с учетом процесса цифровизации. В статье выделяются

основные элементы профессиональной компетентности педагога. Личностный элемент представляет собой реализацию морально-нравственных качеств в педагогическом поведении конкретного педагога, что обусловливает реализацию воспитательной функции образования. Цифровизация в большей степени отразилась на учебно-методической составляющей профессиональной деятельности педагога. Подчеркивается значение профессиональной мобильности педагога, которая рассматривается в качестве одного из основных условий успешной реализации профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **цифровизация, информационно-коммуникационные технологии, профессиональная компетентность, воспитательная функция, учебно-методическое средство обучения.**

Современный этап общественного развития характеризуется стремительной информатизацией всех сфер деятельности человека. Скачок в развитии современных технологий оказал существенное воздействие на преобразования, которые происходят сегодня в области высшего образования. Информатизация в образовании представляет собой, с одной стороны, замещение части функций педагога за счет внедрения интеллектуальных обучающих программ, а с другой стороны, увеличение объема умственной деятельности преподавателей, которая отражается в создании нового качества учебно-методических материалов с использованием информационно-коммуникационных технологий, которые размещаются, передаются и используются в виртуальном пространстве.

Согласно Декларации принципов «Построения информационного общества – глобальная задача в новом тысячелетии», которая была представлена 12 декабря 2003 г. в Женеве, информационно-коммуникационные технологии рассматриваются как инструмент, способствующий расширению возможностей получения научных знаний, профессиональной подготовки и переподготовки всех слоев населения [1]. Значительная роль в создании информационного общества отводится преподавателям, которые формируют и развивают в период обучения молодых людей в вузе навыки поиска, анализа и обработки информации, которая размещена на ресурсах интернет-пространства. Обучая студентов использованию и применению информационно-коммуникационных технологий в учебе, а в дальнейшем и в профессиональной деятельности, педагоги становятся разработчиками содержания учебно-методических материалов (электронных учебников, программ, платформ), использование которых осуществляется в рамках виртуальной образовательной среды.

Проникновение цифровых технологий в высшую школу повлияло на изменение требований к умениям и навыкам, которыми педагог вуза должен обладать для эффективного осуществления профессиональной деятельности. Отмечаются следующие востребованные обществом качества и умения – информационная активность, информационная грамотность, способность к непрерывному образованию, творческий подход к решению проблемных задач, коммуникативность, профессиональная мобильность.

Профессиональная компетентность преподавателя представляет собой целостную структуру, составными компонентами которой выступают учебная, методическая, научно-исследовательская, воспитательная и управленческая функции (Кокоева). Оценка уровня профессиональной компетентности педагога вуза напрямую связана с реализацией его личностных характеристик, знаний и навыков преподавателя, а также осуществления научной деятельности в рамках профессиональной преподавательской работы.

Личностные качества, несомненно, являются базовыми, поскольку взаимодействие «педагог – студент» представляет собой отражение личностных нравственных качеств преподавателя, презентации культуры поведения. Нравственная позиция и профессионально-этическое поведение преподавателя оказывают существенное воздействие на психологические установки студентов, на осмысление ими образовательной среды в целом, определения личностных мотивов поведения в ней. Таким образом, личностные характеристики педагога проявляются в реализации воспитательной функции. Вопрос воспитания студенческой молодежи в процессе образовательной деятельности высших профессиональных учреждений является актуальным в настоящее время. Именно в период студенчества происходит значительная трансформация личностных мотивов и определения направления деятельности в будущей профессиональной сфере. Н.В. Гафурова и Т.П. Бугаева рассматривают образовательный процесс в вузе как процесс «выращивания» творческих и личностно значимых профессионалов [2, с. 103].

Отмечается, что психолого-педагогическая безграмотность отдельных преподавателей ведет к негативному восприятию не только учебной деятельности по конкретной дисциплине, но и к отрицательной оценке образовательной среды вуза в целом. Существует ряд способов преодоления проблемы психолого-педагогической безграмотности. Это и административный контроль, и поддержка профессиональной деятельности преподавателя, курсы повышения квалификации. Возобновление института наставничества в вузах также позволяет преподавателям, начинающим карьеру в вузе, перенять опыт преподавателей, владеющих педагогическим мастерством, умеющих критически оценить проблемные психологические ситуации учебного взаимодействия и обладающих опытом преодоления таких ситуаций с помощью умения реализовывать нравственный выбор [3].

Следствием обсуждения воспитательной функции вуза явилось принятие нового закона «Об образовании» №273-ФЗ, в котором составными частями являются воспитание и обучение. Обе системы направлены на содействие развитию профессионально значимой личности. Взаимодействие «педагог – студент» обусловливает передачу преподавателем личностного опыта и преобразование морально-нравственных установок студентов с целью развития деловых качеств студентов и профессиональных знаний и навыков [4, с. 452].

Однако и воспитательная функция трансформируется с учетом реалий современной ситуации. Возможности связи, которые появились у преподавателей благодаря многообразию средств информационно-коммуникационных технологий, позволяют осуществлять поддержку студентов на протяжении всей учебной деятельности по курсу дисциплины. Такими средствами являются: электронная корпоративная почта учебного заведения; страницы в социальных сетях, создаваемые преподавателями; чаты на образовательных платформах, которые активно использовались во время дистанционного формата обучения в период пандемии, и продолжают оставаться востребованными не только в ситуациях временной изоляции группы, но и для взаимодействия преподавателя со студентами в настоящее время. Создавая каждое сообщение, преподаватель должен тщательно обдумывать информационное содержание и нравственный посыл сообщения, сохранять устойчиво-положительный настрой студентов на взаимодействие с ним. Психологически правильно организованное педагогическое взаимодействие позволяет избежать возникновения непрогнозируемых ситуаций и, как следствие, деструктивного поведения со стороны студентов [5, с. 53].

Наибольшее воздействие новые цифровые технологии оказали на сам процесс преподавательской деятельности, его реализацию посредством применения учебно-методических материалов. Ситуация с пандемией позволила кардинально и в короткие сроки пересмотреть подходы преподавателей к осуществлению учебного процесса с учетом цифровой реальности. Следует отметить, что не все молодые преподаватели знали, да и были готовы использовать технологические средства, с которыми они вынужденно столкнулись. В связи с этим не случайны показатели опроса Международной ассоциации университетов, согласно которому 99% опрошенных преподавателей признали необходимость применения в процессе обучения цифровых образовательных технологий. Среди факторов, содействующих осознанию преподавателями необходимости и применению информационно-коммуникационных технологий в профессиональной педагогической деятельности отмечаются: 1) потенциал самих цифровых технологий, выраженный в их уникальности и инновационности; 2) организация применения цифровых технологий при технической поддержке, организованной администрацией вуза; 3) субъективный фактор, характеризующийся позитивным настроем преподавателей в отношении внедрения и применения цифровых технологий в учебном процессе [6, с. 61]. Н.В. Гусева и П.П. Ростовцева подчеркивают, что эффективное применение цифровых технологий в учебном процессе позволяет сделать его более эффективным и интересным [7, с. 317].

Достоинствами организации учебного процесса с применением информационно-коммуникационных технологий являются: возможность организации более динамичного проведения учебного процесса; доступность учебно-методических материалов либо на информационно-образовательном портале университета, либо непосредственного представления материала с помощью цифровых технологий в формате аудио- и видеозаписи (моментальное предъявление контекстно значимой для учебного процесса информации); возможность развития мобильности преподавателей, которая рассматривается адаптация с изменяющимся условиям профессиональной деятельности [8]. А.С. Восковская, Т.А. Карпова указывают на то, что информационно-коммуникационные технологии активно используются преподавателями вуза, поскольку использование аутентичного материала на занятиях иностранного языка способствует погружению в ситуацию представленной иноязычной реальности [9, с. 9].

Однако среди недостатков цифровой среды следует отметить размывание границ между личным и профессиональным пространством и временем. Если касаться научной деятельности преподавателей вуза, то все более растет технологизация контроля в отношении академической активности преподавателей. Анализ проведенного анкетирования показал опасения преподавателей в отношении использования цифровых технологий в профессиональной деятельности как основного средства обучения. В частности, преподаватели отмечают, что применение цифровых технологий позволяет разнообразить средства и методы педагогической деятельности, постоянное их применение в учебном процессе может привести к снижение качества учебной деятельности студентов, они начинают подменять визуальностью содержательную составляющую учебного процесса (например, в случае задания подготовки устного сообщения по теме с сопровождением PowerPoint видеоряда часть студентов больше концентрируется на оформлении слайдов, а не на анализе, обработке, лингвистической трансформации текста сообщения). В отношении обучения иностранному языку преподаватели были едины в том, что цифровые технологии в учебном процессе должны рассматриваться как дополнительное учебно-методическое средство, поскольку целью обучения иностранному языку является развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов, что возможно в создании учебных ситуаций, побуждающих студентов к осуществлению совместного речевого взаимодействия на иностранном языке с учетом предъявленной тематики (в парах, в группе, с преподавателем). Важно отметить, что 73% преподавателей, согласно

анкетированию, позитивно относятся к использованию цифровых технологий в качестве дополнительного учебно-методического средства.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что цифровизация образования в современных условиях представляет собой лишь стартовый этап интеграции информационно-коммуникационных технологий в образовательное пространство. Проблема трансформации профессиональной роли преподавателя в отношении этого процесса еще долго будет оставаться актуальной, поскольку существует ряд факторов, влияющих на интенсификацию преподавания в цифровой среде. Наиболее важными из них являются техническая база вуза, готовность всего профессорско-преподавательского состава к работе в цифровой среде, студентов к учебной деятельности в цифровой среде. Различного рода изменения образовательного пространства можно преодолеть, если личностными качествами преподавателя являются профессиональная самореализация, самосовершенствование, мобильность.

Библиографический список

1. *Построение информационного общества – глобальная задача в новом тысячелетии.* Декларация принципов (документ WSIS-03/GENEVA/DOC/4-R, 12 декабря 2003 года). Available at: https://pandia.ru/text/78/397/86336.php
2. Гафурова Н.В., Бугаева Т.П. Воспитательный процесс в вузе. *Высшее образование в России.* 2009; № 6: 102 – 106.
3. Кокоева Р.Т., Хетагов В.К. Профессиональные компетенции преподавателя высшей школы. *Современные проблемы науки и образования.* 2019; № 3.
4. 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.
5. Дорофеева Е.В. Создание комфортного психологического климата в студенческой группе. *Известия ВГПУ.* 2012; № 10: 51 – 56.
6. Абрамов Р.Н., Груздев И.А., Терентьев Е.А., Захарова У.С., Григорьева А.В. Университетские преподаватели и цифровизация образования: накануне дистанционного форс-мажора. *Университетское управление: практика и анализ.* 2020; № 24 (2): 59 – 74.
7. Ростовцева П.П., Гусева Н.В. Развитие творческого потенциала будущих экономистов с помощью современных технологий. *Мир науки, культуры, образования* 2021; № 1 (86): 316 – 318.
8. Казак Е.Г. Понятие «профессиональная мобильность» в педагогическом исследовании. *International Scientific Review.* 2015; № 6 (7): 68 – 70.
9. Восковская А.С., Карпова Т.А. Использование веб-квестов для организации самостоятельной работы студентов в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования* 2019; № 6 (79): 9 – 11.

References

1. *Postroenie informacionnogo obschestva – global'naya zadacha v novom tysyacheletii.* Deklaraciya principov (dokument WSIS-03/GENEVA/DOC/4-R, 12 dekabrya 2003 goda). Available at: https://pandia.ru/text/78/397/86336.php
2. Gafurova N.V., Bugaeva T.P. Vospitatel'nyj process v vuze. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2009; № 6: 102 – 106.
3. Kokoeva R.T., Hetagov V.K. Professional'nye kompetencii prepodavatelya vysshej shkoly. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2019; № 3.
4. 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.
5. Dorofeeva E.V. Sozdanie komfortnogo psihologicheskogo klimata v studencheskoj gruppe. *Izvestiya VGPU.* 2012; № 10: 51 – 56.
6. Abramov R.N., Gruzdev I.A., Terent'ev E.A., Zaharova U.S., Grigor'eva A.V. Universitetskie prepodavateli i cifrovizaciya obrazovaniya: nakanune distancionnogo fors-mazhora. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz.* 2020; № 24 (2): 59 – 74.
7. 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.
8. Kazak E.G. Ponyatie «professional'naya mobil'nost'» v pedagogicheskom issledovanii. *International Scientific Review.* 2015; № 6 (7): 68 – 70.
9. Voskovskaya A.S., Karpova T.A. Ispol'zovanie veb-kvestov dlya organizacii samostoyatel'noj raboty studentov v processe obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* 2019; № 6 (79): 9 – 11.

Статья поступила в редакцию 06.06.21

УДК 378.1

Antropov V.A., *Doctor of Sciences (Economics), Professor, Institute of Economics, Ural Branch of Russian Academy of Science (Ekaterinburg, Russia), E-mail: antrvl49@yandex.ru*

Tischenko A.A.*, postgraduate, Institute of Economics, Ural Branch of Russian Academy of Science (Ekaterinburg, Russia), E-mail: tischalex@ya.ru*

THE LEVEL OF INTEREST OF A POSTGRADUATE STUDENT AS A FACTOR INFLUENCING THE EDUCATIONAL PROGRAM OF THE DISCIPLINE. The article analyzes interest of a group of postgraduate students to identify the need to adapt the educational program of highly qualified personnel taking into account the needs of students. At the present stage, the scientific and pedagogical staff faces the need to constantly "reformat" the educational program and adjust the format of the application of the corresponding methodological manual. The authors propose to consider the interest of postgraduates as a factor affecting the educational program, provided that classes are held in small groups. The study indicates the existence of a diametrically opposite interest among students in small groups and can serve as a basis for further study of the level of influence of interest on the effectiveness of the educational approach of free attendance of classes and methods of conducting classes.

Key words: student interest, educational program, free attendance, needs of postgraduate students.

В.А. Антропов, *д-р экон. наук., проф., Институт экономики Уральского отделения Российской академии наук, г. Екатеринбург, E-mail: antrvl49@yandex.ru*

А.А. Тищенко, *аспирант, Институт экономики Уральского отделения Российской академии наук, г. Екатеринбург, E-mail: tischalex@ya.ru*

УРОВЕНЬ ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТИ АСПИРАНТА КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРОГРАММУ ДИСЦИПЛИНЫ

В статье проводится анализ заинтересованности группы аспирантов для выявления необходимости адаптации образовательной программы кадров высшей квалификации с учетов потребности обучающихся. На современном этапе научно-педагогический состав сталкивается с необходимостью постоянного «переформатирования» образовательной программы и корректировки формата применения соответствующего методического пособия. Авторами предлагается рассмотреть заинтересованность аспирантов в виде фактора, влияющего на образовательную программу, при условии проведения занятий в малых группах. Проведенное авторами исследование указывает на существование диаметрально противоположной заинтересованности у обучающихся в рамках малых групп. Исследование может послужить базой для дальнейшего изучения уровня влияния заинтересованности на эффективность применения образовательного подхода свободного посещения занятий и методов проведения занятий.

Ключевые слова: **заинтересованность обучающихся, образовательная программа, свободная посещаемость, потребности аспирантов.**

Каждый начинающий ученый-исследователь, соискатель или аспирант (далее – «аспирант»), приступающий к работе над кандидатской диссертацией сталкивается с массой вопросов, начиная с методики ее написания и правилами оформления, заканчивая процедурой защиты. Безусловно, в современном мире и с учетом уровня текущего технологического прогресса можно найти множество методических пособий, посвященных написанию кандидатской диссертации. Однако получить ответы на все интересующие вопросы весьма непросто, и причин возникновения таких сложностей более чем достаточно. Среди них можно выделить следующие:

- нехватка на текущий момент актуальных методических пособий;

• наличие существенных различий и ключевых особенностей в правилах подготовки исследования в рамках образовательных организаций, включая негласные;

• библиографическая редкость квалифицированных научных трудов, посвященных выполнению диссертационных работ и др.

Кроме вышеуказанного, в подготовке аспирантов существует уникальная специфика, связанная с тем, что научно-педагогический состав постоянно сталкивается со своего рода различием в уровне образованности аспирантов. В результате, у каждого аспиранта существует разная заинтересованность (потребность) в освоении той или иной темы, посвященной изучению методологии подготовки, написания и оформления диссертации.

Потребность в заинтересованности со стороны обучающегося отмечают многие ученые-преподаватели, как изучающие уровень качества образования и/или мотивацию обучающихся [1 – 3], так и исследующие новые инструменты образовательного процесса [4 – 7]. Соответственно, заинтересованность является существенным условием качественного образовательного процесса и одним из ключевых факторов, влияющих на программу обучения. Вышеуказанные обстоятельства создают сложности в подготовке аспирантов, и часто от преподавателя требуется индивидуальный подход к обучению. Следовательно, формирование программы образовательного процесса становится крайне сложной задачей для научно-педагогического состава и вызывает потребность в проведении локальных исследований уровня заинтересованности аспирантов в изучении той или иной главы методического пособия по преподаваемой дисциплине.

Таким образом, актуальной научной проблемой при подготовке кадров высшей квалификации является необходимость постоянного «переформатирования» образовательной программы и корректировка формата применения методического пособия с учетом заинтересованности (потребности) аспирантов или группы аспирантов.

В настоящей работе авторами предлагается проанализировать результаты анкетирования аспирантов образовательного учреждения с целью выявления наличия или отсутствия различий в уровне заинтересованности аспирантов к изучению глав (параграфов) методического пособия по дисциплине «Методология подготовки, оформления и написания диссертации».

Для достижения указанной цели, авторы решают следующие задачи:

• опрос аспирантов с целью выявления уровня заинтересованности (потребности) в изучении определенных глав методического пособия;

• выявление приоритетов в заинтересованности (потребности) в той или иной главе методического пособия с целью дальнейшего анализа;

• систематизация полученного эмпирического материала, а именно: формирование базы данных результатов опроса и приведение ответов к единообразной форме, подлежащей возможности проведения анализа;

• анализ полученной базы данных ответов, а именно: обработка базы данных результатов опроса, формирование табличного и графического материала, позволяющего наглядно проявить зависимости при их наличии;

• формулирование выводов посредством использования методов формальной логики.

В рамках настоящей работы авторы определяет рабочую гипотезу – «предположим, что у аспирантов существует различный уровень заинтересованности в изучении определенной главы методического пособия, что вызывает потребность в переформатировании образовательной программы по изучаемой дисциплине».

Объектом исследования выбирается процесс подготовки кадров высшей квалификации, где в качестве предмета исследования будет выступать заинтересованность аспирантов в изучении глав методического пособия по дисциплине «Методология подготовки, оформления и написания диссертации».

Элементом научной новизны темы исследования может быть признано дополнение теоретического подхода к процессу подготовки кадров высшей квалификации, а именно: выявление уровня заинтересованности аспирантов к изучаемой главе как фактора, вызывающего потребность к переформатированию программы обучения по дисциплине.

Информационную и эмпирическую базу исследования составили данные о результатах опроса аспирантов с 1-го по 3-й год обучения. Авторы понимают и принимают наличие основных допущений и ограничений применения результатов данного исследования, среди которых хотят отметить:

• специфику метода преподавания дисциплины «Методология подготовки, оформления и написания диссертации» в режиме свободного посещения лекций;

• особенность вида дисциплины, выраженную в наличии рассматриваемой дисциплины только в рамках образовательной программы по подготовке научно-педагогических кадров высшей категории;

• ограниченность объема и спектра участвующих респондентов и другие, связанные с исследованием.

Однако именно вышеуказанные допущения и ограничения являются сильной стороной примененного исследовательского подхода. В связи с тем, что такой подход, по мнению авторов, показывает более приближенную к реальности картину, так как при более обширном исследовании будет исключаться специфика и другие индивидуальные особенности определенной дисциплины (например, добавление респондентов за счет включения других дисциплин или образовательных учреждений обобщает результат). В результате такого обобщения исследователи получают грубо агрегированный средний результат, который может искажать реальность. Таким образом, авторы считают, что данный подход имеет право на применение, и стремятся показать, что в случае выявления заинтересованности в изучении определенной дисциплины он более репрезентативен.

В качестве теоретической и практической значимости проведенного исследования можно определить возможность применения теоретических подходов, использованных авторами в исследовании влияния уровня заинтересованности на мотивацию аспирантов для изучения определенной дисциплины. Кроме того, полученные результаты могут послужить базой для продолжения исследований в области влияния уровня заинтересованности на удовлетворенность аспирантов от применения образовательной программы и определения эффективности применения образовательной программы по определенной дисциплине.

Основные результаты исследования могут быть использованы для корректировки и/или форматирования программы обучения по дисциплине «Методология подготовки, оформления и написания диссертации» в зависимости от уровня заинтересованности аспирантов той или иной главой методического пособия.

В проведенном авторами опросе приняли участие 12 респондентов, представивших 50 ответов на вопрос о значимости (заинтересованности в изучении) и малой значимости определенной главы методического пособия. При этом респондентам на выбор было представлено 10 глав методического пособия с соответствующими разделами.

Полученная в ходе опроса информация имела неоднородную структуру ответов и разные форматы файлов (...pdf и ...doc). Кроме того, ряд респондентов сформировали свои ответы в разрезе разделов, а не глав методического пособия. Учитывая данные обстоятельства, авторами принято допущение, что ответ, полученный по конкретному разделу, будет присвоен главе, в состав которой входит данный раздел. Данное допущение основано на убеждении авторов о близкой логической связи разделов между собой в рамках определенной главы, а значит, заинтересованность аспиранта конкретным разделом неизбежно приведет его к необходимости изучения и других включенных в главу разделов. В основу данного допущения авторы закладывают одно из основных положений теории ожидаемой полезности [8], которую в данном случае можно интерпретировать следующим образом: «максимальная выгода (полезность) от изучения соответствующего раздела будет получена аспирантом при условии изучения всех разделов в рамках определенной главы».

В результате, авторы осуществили форматирование информации (привели их к одному формату) и поместили информацию в базу данных ответов аспирантов на вопрос о значимости главы методического пособия (табл. 1). База данных

Таблица 1

База данных ответов аспирантов ИЭ УрО РАН на вопрос о значимости главы методического пособия

Код	Наименование темы	Количество респондентов отметивших тему в своих ответах и их классификация по уровню									
		Значимые главы 1 уровня	Значимые главы 2 уровня	Значимые главы 3 уровня	Значимые главы 4 уровня	Менее значимые главы 1 уровня	Менее значимые главы 2 уровня	Менее значимые главы 3 уровня	Общее внимание к главе	Значимая глава в той или иной степени	Не значимая глава в той или иной степени
ГЛАВА I.	ГЛАВА I.НАУКА И ЕЕ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ОБЩЕСТВА	5	0	0	0	3	0	0	8	5	3
ГЛАВА II.	ГЛАВА II.ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В РОССИИ	1	1	0	0	0	0	0	2	2	0
ГЛАВА III.	ГЛАВА III.МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	4	3	0	0	1	0	0	8	7	1
ГЛАВА IV.	ГЛАВА IV.ИННОВАЦИИ В РОССИЙСКОЙ НАУКЕ	0	2	0	0	1	0	0	3	2	1
ГЛАВА V.	ГЛАВА V.ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	0	3	3	0	0	0	0	6	6	0
ГЛАВА VI.	ГЛАВА VI.НАУЧНЫЙ АППАРАТ ИССЛЕДОВАНИЯ	0	0	3	0	0	0	0	3	3	0
ГЛАВА VII.	ГЛАВА VII.МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД РУКОПИСЬЮ ИССЛЕДОВАНИЯ.	0	1	2	1	1	1	1	7	4	3
ГЛАВА VIII.	ГЛАВА VIII.ВЫСТУПЛЕНИЕ И ЕГО ПОДГОТОВКА	2	0	0	1	0	1	1	5	3	2
ГЛАВА IX.	ГЛАВА IX.ОРГАНИЗАЦИЯ ТРУДА НАУЧНОГО РАБОТНИКА	0	1	0	1	2	0	0	4	2	2
ГЛАВА X.	ГЛАВА X.ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НАУЧНОГО И ВНЕНАУЧНОГО ЗНАНИЯ	0	0	3	1	0	0	0	4	4	0

ответов скомбинирована авторами в форме таблицы и подготовлена с использованием программного обеспечения Microsoft Excel, что позволяет произвести дальнейший анализ имеющихся данных.

Авторы предлагают начать анализ сформированной базы данных ответов с агрегирования всех полученных ответов и распределения их по уровню значимости. Важно отметить, что уровень значимости или малой значимости главы методического пособия определяется авторами исходя из допущения, что аспираты определяли значимость с учетом приоритетности, где наиболее значимая глава определена как первая в списке ответов, а последующие главы имеют меньшую и наименьшую значимость. Такой подход к ранжированию основан на основных постулатах теории иерархии потребностей А.Г. Маслоу [9], который в данном случае можно интерпретировать так, что наиболее востребованная глава выбрана респондентом в первую очередь, а далее значимость присваивается по нисходящей.

В результате данного подхода авторами сформирована таблица с ранжированными ответами по уровню значимости, где наиболее важным главам присвоен 1 уровень, а наименее значимым 2 и 3 уровень соответственно. Кроме этого, в таблицу включены сведения о менее значимых главах, что в авторской интерпретации рассматриваются как незначимые для аспирантов главы. Ранжирование незначимых глав производится по однотипному подходу, где наиболее незначимым главам присваивается 1 уровень меньшей значимости и так далее до 3 уровня (табл. 1).

Вначале авторы предлагают посмотреть на уровень общего внимания к той или иной главе, не вдаваясь в детали ее значимости. При этом общий уровень внимания определяется авторами как ответ аспиранта, учитывающий определенную главу. Такой подход позволяет определить, какая глава привлекла к себе наибольшее внимание, собрав максимальное количество упоминаний в ответах аспирантов. Наиболее наглядно общее внимание можно представить в форме карты, где объем занимаемой области указывает на уровень внимания к конкретной главе (рис. 1).

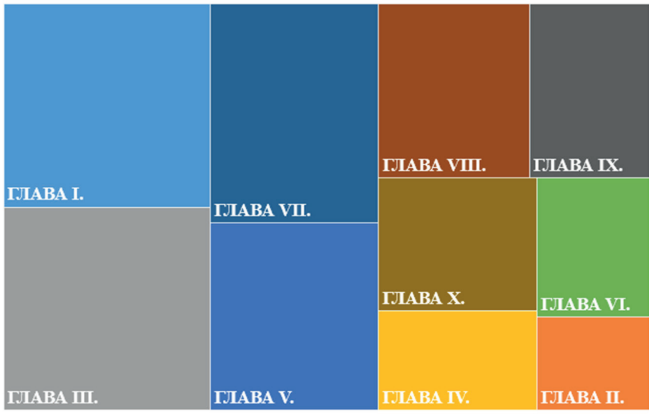


Рис. 1. Уровень общего внимания к главе (вне зависимости от значимости или незначимости главы, упоминаний (шт.))

Как видим, наибольшее количество упоминаний (8 шт.) на равных относятся к главе I «Наука и ее роль в развитии общества» и главе III «Методология и методика научных исследований». На втором месте по популярности глава VII «Методика работы над рукописью исследования» (7 шт.), а далее глава V «Организация и проведение научных исследований» (6 шт.). Наименьшее количество упоминаний в данной карте относится к главе II «Организация научно-исследовательской работы в России» (2 шт.), что может свидетельствовать о том, что она не имеет высокой степени внимания для преобладающей доли респондентов. Данный результат косвенно подтверждает гипотезу исследования о наличии различий в заинтересованности респондентов по отношению к главам методического пособия.

Далее авторы предлагают составить рейтинг значимых и менее значимых глав, где первое место будет присвоено той главе, которая была обозначена значимой в той или иной степени, без ранжирования по уровню значимости (табл. 2).

Таблица 2

Рейтинг значимых глав, вне зависимости от уровня их значимости (1 – 3 уровни)

Место	Наименование темы
1.	ГЛАВА III.МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
2.	ГЛАВА V. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
3.	ГЛАВА I. НАУКА И ЕЕ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ОБЩЕСТВА
4.	ГЛАВА VII. МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД РУКОПИСЬЮ ИССЛЕДОВАНИЯ

Представленный рейтинг показывает, что наиболее значимыми для аспирантов являются главы III, V и I. Такой результат ожидаем, учитывая специфику изучаемой дисциплины. Далее авторы предлагают построить рейтинг незначимых глав по аналогичному принципу с целью проведения последующего сравнения и анализа результатов. Рейтинг незначимых глав строится, исходя из ответов о меньшей значимости для респондента главы, где 1 место в рейтинге присваивается главе, набравшей наибольшее количество ответов о ее меньшей значимости и так далее (табл. 3).

Таблица 3

Рейтинг незначимых глав, вне зависимости от уровня их незначимости (1 – 3 уровни)

Место	Наименование главы
1.	ГЛАВА I. НАУКА И ЕЕ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ОБЩЕСТВА
2.	ГЛАВА VIII. ВЫСТУПЛЕНИЕ И ЕГО ПОДГОТОВКА
3.	ГЛАВА III. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
4.	ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В РОССИИ

Примечательно, что при сопоставлении полученных рейтингов очевидно, что I, II и III главы находятся в обоих рейтингах сразу, где признаны аспирантами как значимые и незначимые одновременно. Однако, сопоставляя рейтинги, необ-

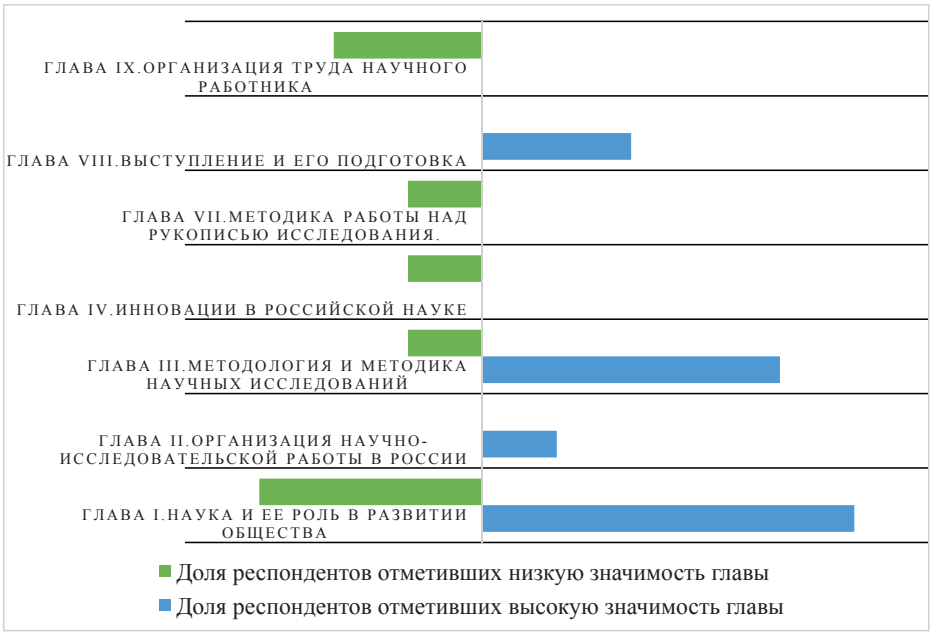


Рис. 2. Объем респондентов отметивших (не) значимость главы, %

ходимо учесть, что их расчет осуществлялся на различных объемах ответов, так как некоторые респонденты не выделили незначимые главы. Соответственно, имеет место несопоставимость объемов выборки, где рейтинг незначимых глав может быть нерепрезентативен для сравнения. Несмотря на это, авторы приводят его и отмечают данное обстоятельство как очередной косвенный фактор подтверждения гипотезы в части различия потребностей среди аспирантов.

Продолжая исследование, авторы предлагают проанализировать главы методического пособия, углубляя ранжирование по уровню значимости или незначимости. В результате, углубленное ранжирование данных позволяет выявить главы, имеющие наибольшую значимость среди значимых и среди незначимых для аспирантов (рис. 2), а также определить долю аспирантов, отдающих предпочтение той или иной главе методического пособия.

Примечательно, что Глава I, являясь значимой для одних аспирантов (41,7%), в то же время имеет низкую значимость для других (37,5%). Похожая ситуация и с Главой III, где ее высокую значимость отметили одни (33,3%), а другие (25%) обозначили ее как незначимую. Данные обстоятельства позволяют утверждать, что анализируемая выборка крайне неоднородна, и с высокой долей вероятности аспиранты имеют диаметрально противоположные потребности в отдельных направлениях знаний (заинтересованность). На этом противоречивые совпадения заканчиваются, и если не учитывать «лидеров» (главы I, III), то можно определить Главу VIII (16, 7%) и Главу II (8,3%) в качестве наиболее значимых, а Главу IX (25%) как наименее значимую для конкретной выборки респондентов.

В итоге, применив различные подходы к анализу базы данных ответов, можно однозначно предположить, что респонденты не только имеют различную заинтересованность (потребность) в изучении определенных глав методического пособия, но и уровень такой заинтересованности существенно отличается, а в отдельных случаях может быть диаметрально противоположным. Соответственно, само по себе методическое пособие не требует переформатирования, так как каждая его глава вызвала заинтересованность у аспирантов и/или способна удовлетворить потребности отдельного аспиранта. Вышеприведённое исследование показывает наличие уровня заинтересованности аспирантов к определенным главам, и данное явление может использоваться научно-педагогическим составом как фактор, вызывающий потребность к переформатированию программы обучения по дисциплине (например, как метод преподавания лекций с целью повышения посещаемости).

Полученные в ходе исследования результаты подтверждают гипотезу авторов в части различий в заинтересованности (потребности) аспирантов, но не позволяют сделать однозначный вывод о необходимости переформатирования образовательной программы и приведения ее к какому-то особому (индивидуальному для данной выборки) виду или порядку изучения. Причиной, положенной в основу указанных выводов об опровержении второй части гипотезы, где сформулирована необходимость переформатирования образовательной программы, можно считать тот факт, что рассматриваемая дисциплина преподаётся в режиме свободного посещения, что не позволяет говорить о жесткости структуры образовательной программы, требующей необходимости корректировки в зависимости от заинтересованности аспирантов.

Однако уровень заинтересованности может использоваться для небольшой корректировки отдельных образовательных методов в целях повышения уровня посещаемости занятий, работы аспирантов во время занятия или формирования домашних заданий.

По мнению авторов, подход свободной посещаемости наиболее рационален и позволяет каждому аспиранту удовлетворить свою потребность в изучении определенной главы или представляет возможность не посещать занятие, проводимое в рамках неактуальной для него главы. Но эффективность использования подхода свободной посещаемости может быть достигнута только при условии правильного выбора методов или их комбинаций. Вполне очевидно, что заинтересованность имеет место быть как фактор и может учитываться при выборе методов реализации образовательной программы, если программа предусматривает обязательное посещение на протяжении всего курса. Кроме того, при регулярном исследовании уровня заинтересованности научно-педагогический состав может решить проблему, связанную с качеством усвоения образовательной программы или объемом посещаемости.

Проведенная авторами работа может послужить базой для дальнейшего изучения уровня влияния заинтересованности на эффективность применения подхода свободного посещения.

Библиографический список

1. Витвицкая Л.А. Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса. *Высшее образование в России*. 2009; № 7.
2. Дотдуева Ж.Б., Базарова Д.Р., Чернова А.И., Басхаева И.И. Психологические факторы удовлетворенности личности условиями образовательного процесса. *Вестник УРАО*. 2018; № 5.
3. Субботкина З.Н. Проблемы активизации мыслительной деятельности учащихся и их решения. *Достижения науки и образования*. 2020; № 16 (70).
4. Ларионова Н.И. Использование активных методов обучения при выполнении курсового проекта по специальным дисциплинам. *Вестник Казанского технологического университета*. 2013; № 12.
5. Хальзова Н.А., Лунина Ю.В. Практический опыт применения интерактивных занятий в вузе. *Проблемы науки*. 2018; № 6 (126).
6. Тимофеева Т.В., Нестеренко М.А. Об интеграции курсов компьютерной и инженерной графики для инженерных специальностей. *Вестник РУДН*. Серия: Инженерные исследования. 2012.
7. Банарцева А.В., Нечаева А.А. Обучение иностранному языку онлайн: преимущества и недостатки. *Вестник Самарского государственного технического университета*. Серия: Психолого-педагогические науки. 2016.
8. Фон Нейман Дж., Моргенштерн О. *Теория игр и экономическое поведение*. Москва: Наука, 1970.
9. Костенко Е.П. Теория прогрессивного управления А. Маслоу. *Пространство экономики*. 2012; № 1-3.

References

1. Vitvickaya L.A. Organizaciya vzaimodejstviya sub`ektov obrazovatel'nogo processa. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2009; № 7.
2. Dotdueva Zh.B., Bazarova D.R., Chernova A.I., Bashaeva I.I. Psihologicheskie faktory udovletvorennosti lichnosti usloviyami obrazovatel'nogo processa. *Vestnik URAO*. 2018; № 5.
3. Subbotkina Z.N. Problemy aktivizacii myslitel'noj deyatel'nosti uchaschihsya i ih resheniya. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*. 2020; № 16 (70).
4. Larionova N.I. Ispol'zovanie aktivnyh metodov obucheniya pri vypolnenii kursovogo proekta po special'nym disciplinam. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2013; № 12.
5. Hal'zova N.A., Lunina Yu.V. Prakticheskij opyt primeneniya interaktivnyh zanyatij v vuze. *Problemy nauki*. 2018; № 6 (126).
6. Timofeeva T.V., Nesterenko M.A. Ob integracii kursov komp'yuternoj i inzhenernoj grafiki dlya inzhenernyh special'nostej. *Vestnik RUDN*. Seriya: Inzhenernye issledovaniya. 2012.
7. Banarceva A.V., Nechaeva A.A. Obuchenie inostrannomu yazyku onlajn: preimuschestva i nedostatki. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2016.
8. Fon Nejman Dzh., Morgenshtern O. *Teoriya igr i `ekonomicheskoe povedenie*. Moskva: Nauka, 1970.
9. Kostenko E.P. Teoriya progressivnogo upravleniya A. Maslou. *Prostranstvo `ekonomiki*. 2012; № 1-3.

Статья поступила в редакцию 01.07.21

УДК 378.1

***Tropkina G.S.**, postgraduate, Theory and Technique of Pedagogical and Defectology Education Department, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: tropkina_galina1980@rambler.ru*

THE RELATIONSHIP OF THE BASIC VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS OF MILITARY TRAINING CENTERS WITH INDICATORS OF MILITARY-PROFESSIONAL ORIENTATION AND SUBJECTIVITY. The article reveals results of a study of closeness and significance of relationships between indicators of structural components of the subject position of students of military training centers. The study is conducted on the basis of the military training center of the Far Eastern University of Railway Transport. The sample is made up of students of two study groups aged 19-20 years, studying in the direction "Application of military units and units of mechanization of restoration and construction of railway tracks". As a diagnostic tool, the researcher uses a complex consisting of 4 methods: "Diagnostics of value orientations" (V.F. Sopov, L.V. Karpushina), a questionnaire "Orientation to military-professional activities" (V.A. Gubin, A.L. Zagoryuev), a projective method of "20 definitions of the concept of army" (V.A. Gubin, A.L. Zagoryuev), a method for determining the level of subjectivity (I.A. Seregina). To determine the degree of consistency of changes in the indicators of the subject position, the Spearman rank correlation method is used. Calculations are carried out with MS Excel. As a result of the conducted research, it is found that there are statistically significant relationships between the personal value of knowledge, the presence of military-professional

values, self-assessment of professional fitness, ideas about social support for military personnel and the final indicator of military-professional orientation. There is also a positive correlation between the student's self-esteem and self-assessment of professional aptitude. The presence of a positive correlation between the value significance of responsibility and the presence of military-professional values, the level of professional self-esteem, ideas about social support for military personnel and the final indicator of orientation to military-professional activities was revealed. A positive correlation is found between the value of cognitive activity and the student's freedom of choice. The positive relationship between the value orientation on cognition and self-development of the individual is confirmed. It is established that the nature of the student's attitude to himself positively affects the level of activity, freedom of choice and awareness of his own uniqueness. The indicator of value attitude to other people has a direct correlation with such an indicator of subjectivity as understanding and acceptance of others. The degree of acceptance of responsibility as a value is positively correlated with the activity, self-development and freedom of choice of the student.

Key words: **military training center, student, subject position, structure of subject position, components of subject position, indicators of subject position, value orientations, military-professional orientation, subjectivity, relationship.**

Г.С. Тропкина, *аспирант, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: tropkina_galina1980@rambler.ru*

ВЗАИМОСВЯЗЬ БАЗОВЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЦЕНТРОВ С ПОКАЗАТЕЛЯМИ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ И СУБЪЕКТНОСТИ

Статья раскрывает результаты исследования тесноты и значимости взаимосвязей между показателями структурных компонентов субъектной позиции студентов военных учебных центров. Исследование проводилось на базе военного учебного центра Дальневосточного университета путей сообщения. Выборку составили студенты двух учебных групп в возрасте 19 – 20 лет, обучающиеся по направлению «Применение воинских частей и подразделений механизации восстановления и строительства железнодорожного пути». В качестве диагностического инструментария мы использовали комплекс, состоящий из 4 методик: «Диагностика ценностных ориентаций» (В.Ф. Сопов Л.В. Карпушина), опросник «Направленность на военно-профессиональную деятельность» (В.А. Губин, А.Л. Загорюев), проективная методика «20 определений понятия «армия»» (В.А. Губин, А.Л. Загорюев), методика определения уровня субъективности (И.А. Серегиной). Для выявления степени согласованности изменения показателей субъектной позиции был применён метод ранговой корреляции Спирмена. Осуществление расчётов проводилось с использованием табличного процессора MS Excel. В результате проведённого исследования было установлено наличие статистически значимых взаимосвязей между личностной ценностью познания, наличием военно-профессиональных ценностей, самооценкой профессиональной пригодности, представлениями о социальной поддержке военнослужащих и итоговым показателем военно-профессиональной направленности. Также подтвердилась положительная корреляционная связь между отношением студента к себе и самооценкой профессиональной пригодности. Выявлено присутствие положительной корреляции между ценностной значимостью ответственности и наличием военно-профессиональных ценностей, уровнем профессиональной самооценки, представлениями о социальной поддержке военнослужащих и итоговым показателем направленности на военно-профессиональную деятельность. Положительная корреляционная зависимость обнаружена между ценностью познавательной деятельности и свободой выбора студента. Подтверждена положительная связь между ценностной ориентацией на познание и саморазвитием личности. Установлено, что характер отношения студента к себе положительно влияет на уровень активности, свободу выбора и осознание собственной уникальности. Показатель ценностного отношения к другим людям имеет прямую корреляционную связь с таким показателем субъектности, как понимание и принятие других. Степень принятия ответственности как ценности положительно коррелирует с активностью, саморазвитием и свободой выбора студента.

Ключевые слова: **военный учебный центр, студент, субъектная позиция, структура субъектной позиции, компоненты субъектной позиции, показатели субъектной позиции, ценностные ориентации, военно-профессиональная направленность, субъектность, взаимосвязь.**

Актуальность и степень разработанности проблемы. В определении ведущих направлений развития и совершенствования современной системы высшего образования существенную роль играют вопросы военной подготовки студентов в гражданских вузах.

Выступая на Всероссийской научно-практической конференции «Военная подготовка студентов – новые возможности и перспективы», которая состоялась 30 апреля 2021 года, министр обороны Сергей Шойгу отметил, что количество студентов, желающих получить военно-учётную специальность без отрыва от учёбы, увеличивается с каждым годом. Поэтому с целью расширения доступности получения военного образования в ближайшем будущем во всех ведущих высших учебных заведениях страны будут созданы военные учебные центры, где наряду с офицерами запаса будут готовить младший командный состав и рядовых.

По итогам конференции была принята декларация, согласно которой в числе приоритетных направлений работы по обеспечению качества и эффективности военной подготовки в гражданских вузах указывается создание условий, «способствующих привитию студентам, обучающимся в ВУЦ, военно-профессиональных навыков, формированию у них активной жизненной позиции» [1].

Считается, что осознанная, целенаправленная активность является основной характеристикой субъекта – носителя предметно-практической деятельности и познания [2], поэтому в современных исследованиях активную жизненную позицию принято называть субъектной.

Проблема становления субъектной позиции студента достаточно давно является предметом пристального внимания отечественных психологов и педагогов. Об этом свидетельствуют посвященные этой проблематике его многочисленные исследования и публикации.

Накоплен богатый теоретический и экспериментальный материал, касающийся организации целенаправленного становления субъектной позиции в процессе профессиональной подготовки педагогов (А.Г. Гогоберидзе, Е.К. Дворянкина, Е.Н. Залевская, А.М. Ковалёва, А.М. Трещёв, А.С. Лебедев, О.В. Щербакова, И.А. Шакиров), в условиях юридического вуза (Л.Г. Пушкина), в условиях языкового вуза (Н.А. Пронина), в образовательном пространстве медицинского вуза (Р.М. Гаранина), в образовательном процессе военного вуза (О.М. Бабич, Н.В. Щукина, Д.В. Шулепников). В исследованиях Ю.Б. Байрамукова, А.Ю. Куксова, Г. А. Ильина, П.В. Шумакова, А.С. Крепак, А.С. Сергеева, Д.В. Солтанова, В.И. Дробышева, В.Г. Трубникова, А.С. Басеева и др. рассматриваются различные аспекты становления субъектности студентов в процессе военно-профессиональной подготовки в системе гражданских вузов.

Анализируя субъектную позицию студентов, авторы по-разному представляют её содержание и структуру.

С точки зрения Г.И. Аксёновой, субъектную позицию студента следует рассматривать как интегральное качество личности, представляющее единство мотивационно-ценностного, отношенческого и регулятивно-деятельностного блоков. В качестве ведущего компонента выступает мотивационно-ценностный блок, который включает учебно-познавательные мотивы и интересы студента, его ценностные ориентации и профессиональную направленность [3, с. 16 – 18].

По мнению А.Г. Гогоберидзе, в основе субъектной позиции лежат ценностное отношение к образованию и профессиональное самосознание. В совокупности с инициативой и ответственностью именно они позволяют студенту выстраивать собственную образовательную траекторию и впоследствии стать субъектом личностно-профессионального становления [4].

Н.М. Борытко и О.А. Мацкайловой считают, что становление субъектной позиции происходит на основе развития трёх её составляющих: эмоционально-смысловой, деятельно-ценностной и поведенчески-нормативной [5].

М.А. Галанова, исследуя профессионально-субъектную позицию будущего педагога, выделяет в её содержании когнитивный, аффективный, поведенческий и творческий компоненты. Согласно результатам исследования, творческий компонент охватывает все структурные компоненты субъектной позиции и является обобщенным результатом их сформированности [6].

О.В. Коломиец в теоретической модели субъектной жизненной позиции выделяет экзистенциальный, познавательный, мотивационный, аффективный, волевой, регулятивный и деятельностный компоненты [7].

Р.М. Гаранина в качестве параметров позиции студента как субъекта деятельности выделяет ценностно-смысловые ориентации, мотивационно-потребностную сферу, видение картины мира, специфику субъектной самостоятельности и активности [8].

Несмотря на широкий спектр исследований, следует заметить, что вопросы, касающиеся сущности и структуры субъектной позиции студентов, обучающихся в военных учебных центрах гражданских вузов, освещены явно недостаточно.

Цель исследования – выявить тесноту и значимость взаимосвязей между показателями субъектной позиции студентов военных учебных центров.

В процессе исследования были поставлены и решены следующие *задачи:*

- подобрать диагностический комплекс методик, для оценки показателей субъектной позиции студентов;
- провести первичную статистическую обработку полученных данных;
- используя методы корреляционного анализа, установить степень согласованности изменения показателей и доказать статистическую достоверность выявленных связей.

В качестве *гипотез* были выдвинуты следующие предположения:

1. Существует положительная корреляционная связь между базовыми ценностными ориентациями студентов и показателями военно-профессиональной направленности.

2. Существует положительная корреляционная связь между базовыми ценностными ориентациями студентов и показателями субъектности.

Теоретическая значимость. Полученные результаты позволяют расширить представления о взаимосвязях ценностных ориентаций студентов и отдельных показателей военно-профессиональной направленности и субъектности.

Таблица 1

Оценка интенсивности корреляционных связей

Интенсивность связи	Значение коэффициента корреляции
Слабая	0,1 ≤ |r| ≤ 0,29
Умеренная	0,3 ≤ |r| ≤ 0,49
Заметная	0,5 ≤ |r| ≤ 0,69
Высокая	0,7 ≤ |r| ≤ 0,89
Весьма высокая	0,9 ≤ |r| ≤ 0,99

Результаты исследования

На основе статистической обработки полученных данных и результатов последующего корреляционного анализа была составлена матрица коэффициентов корреляции между показателями ценностных ориентаций и показателями военно-профессиональной направленности студентов (табл. 2)

Таблица 2

Корреляционные связи между ценностными ориентациями студентов и показателями направленности на военно-профессиональную деятельность

Показатели НВПД	**Ценностные ориентации**			
	Познание как ценность (П)	Я-ценность (Я)	Другой – ценность (ДР)	Ответственность как ценность (О)
Ценностные ориентации (VO)	**0,44**	0,27	0,09	**0,45**
Интерес к профессиональной деятельности (PI)	0,11	0,05	0,28	0,33
Самооценка профессиональной пригодности (SE)	**0,65**	**0,48**	0,21	**0,52**
Социальный прогноз (SP)	-0,18	-0,19	0,10	0,04
Социальная поддержка (SS)	**0,44**	0,31	0,22	**0,41**
Итоговый показатель (НВПД)	**0,44**	0,29	0,26	**0,52**

*Практическая значимость***.** На основании полученных результатов строится дальнейшее исследование педагогических условий становления субъектной позиции студентов в образовательном процессе военного учебного центра.

В теоретической модели субъектной позиции студентов – военных учебных центров в качестве базовой составляющей мы выделяем аксиологический компонент, показателями которого выступают ценность образовательной деятельности, ценностное отношение к себе, понимание и принятие других, степень признания ответственности как ценности. Наряду с системой ценностно-смысловых ориентаций в качестве подструктур субъектной позиции нами были выделены профессионально-личностный и функциональный компоненты [9].

Исследование компонентов субъектной позиции студентов проводилось на базе военного учебного центра Дальневосточного университета путей сообщения. Выборку составили студенты в возрасте 1 – 20 лет, обучающиеся по направлению «Применение воинских частей и подразделений механизации восстановления и строительства железнодорожного пути».

Методология и методы исследования. В качестве диагностического инструментария мы использовали комплекс, состоящий из 4 методик:

1. Методика «Диагностика ценностных ориентаций» (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина).

Данная методика представляет собой анкету, состоящую из пяти содержательных блоков, каждый из которых содержит 10 вопросов, направленных на диагностику степени выраженности у студентов определённой ценностной ориентации. Максимальная оценка каждого из показателей - 10 баллов. Из представленных диагностических шкал ключевое значение для нашего исследования имели четыре: «Познание как ценность», «Я – ценность», «Другой – ценность» и «Ответственность как ценность».

2. Диагностический комплекс «Направленность на военно-профессиональную деятельность» (В.А. Губин, А.Л. Загорюев).

Диагностический комплекс включает опросник «Направленность на военно-профессиональную деятельность» и проективную методику «20 определений понятия «армия»» [10] и позволяет выявить отношение студентов к военно-профессиональной деятельности.

3. Методика определения уровня субъективности (И.А. Серегиной).

Данная методика, состоящая из 62 утверждений, позволяет комплексно оценить степень выраженности показателей, характеризующих функциональный компонент субъектной позиции.

Для выявления степени согласованности изменения показателей субъектной позиции был применён метод ранговой корреляции Спирмена. Осуществление расчётов проводилось с использованием табличного процессора MS Excel.

Качественная оценка интенсивности корреляционных связей производилась в соответствии со шкалой Чеддока (табл. 1).

Статистическая достоверность коэффициентов корреляции устанавливалась исходя из имеющегося объема выборки n = 36 и соответсвующего критического значения $(r_s)_{кр}$ = 0,33 для уровня статистической значимости p ≤ 0,05.

Полученные данные свидетельствуют о наличии положительной связи между осознанием ценности и значимости познавательной деятельности, профессионально важными ценностными ориентациями военной деятельности, уровнем профессиональной самооценки, представлениями о социальной поддержке военнослужащих и итоговым показателем военно-профессиональной направленности студентов. Также существует прямая умеренная связь между отношением студента к себе и самооценкой профессиональной пригодности.

Корреляционные зависимости выявлены между степенью ответственности студента, его военно-профессиональными ценностями, уровнем профессиональной самооценкой, представлениями о социальной поддержке военно-профессиональной деятельности и итоговым показателем НВПД. Интенсивность выявленных связей наглядно представлена на корреляционном графе (рис. 1).

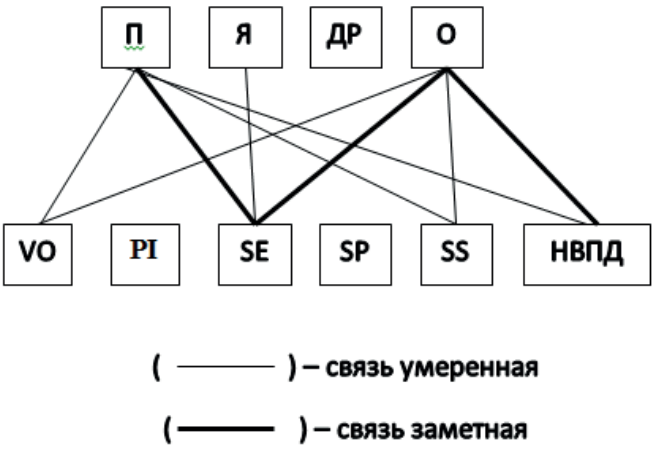


Рис. 1. Граф корреляционных связей ценностных ориентаций студентов и показателей НВПД

В ходе исследования был выполнен анализ согласованности показателей, полученных в результате применения методик диагностики ценностных ориентаций и определения уровня субъективности студентов (табл. 3).

Полученные коэффициенты корреляции свидетельствует о том, что уровень активности, проявления свободы выбора и ответственности, степень осознания собственной уникальности и саморазвития студентов имеют положительную связь с осознанием ценности познавательной деятельности, стремлением к приобретению знаний.

Таблица 3

Корреляционные связи между ценностными ориентациями студентов и показателями субъектности

Показатели субъектности	Ценностные ориентации			
	Познание как ценность (П)	Я-ценность (Я)	Другой – ценность (ДР)	Ответственность как ценность (О)
Активность (А)	**0,33**	**0,55**	0,02	**0,34**
Способность к рефлексии (Р)	0,32	0,20	0,01	0,29
Свобода выбора и ответственность за него (СВ)	**0,64**	**0,43**	0,17	**0,50**
Осознание собственной уникальности (У)	**0,45**	**0,40**	0,13	0,29
Понимание и принятие другого (ППД)	0,29	0,22	**0,47**	0,29
Саморазвитие (СР)	**0,67**	**0,39**	0,08	**0,42**

Ценностное отношение к себе, в свою очередь, положительно коррелирует с уровнем активности, свободой выбора, осознанием собственной уникальности и саморазвитием студентов.

Коэффициент корреляции между показателями по шкалам «Другой – ценность» и «Понимание и принятие другого» подтверждает тот факт, что способность к конструктивному межличностному взаимодействию связана с осознанием ценности другого человека.

Уровень ответственности оказывает положительное влияние на активность, свободу выбора и саморазвитие студента.

Теснота взаимосвязей показателей субъектности и ценностными ориентациями показана на графе (рис. 2).

В результате проведённого исследования частично подтвердилась гипотеза о существовании положительных корреляционных связей между базовыми ценностными ориентациями студентов и показателями военно-профессиональной направленности. Было установлено наличие статистически значимых взаимосвязей между личностной ценностью познания, наличием военно-профессиональных ценностей, самооценкой профессиональной пригодности, представлениями о социальной поддержке военнослужащих и итоговым показателем военно-профессиональной направленности. Также подтвердилась положительная корреляционная связь между отношением студента к себе и самооценкой профессиональной пригодности. Выявлено присутствие положительной корреляции между ценностной значимостью ответственности и наличием военно-профессиональных ценностей, уровнем профессиональной самооценки, представлениями о социальной поддержке военнослужащих и итоговым показателем направленности на военно-профессиональную деятельность.

В подтверждении второй гипотезы выявлена заметная положительная корреляционная зависимость между ценностью познавательной деятельности и свободой выбора студента. Также подтвердилась положительная связь между

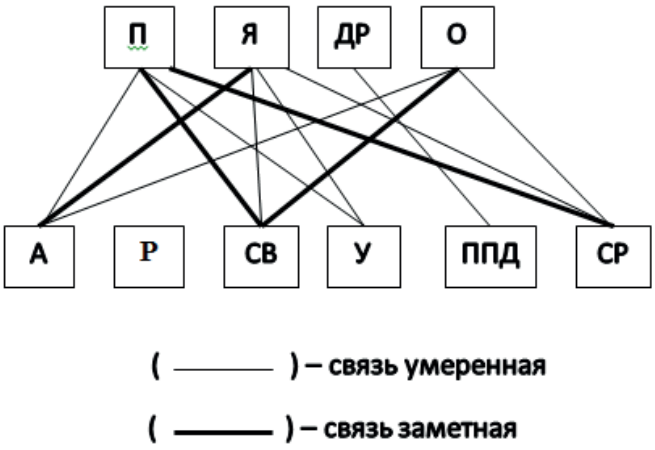


Рис. 2. Граф корреляционных связей ценностных ориентаций студентов и показателей субъектности

ценностной ориентацией на познание и саморазвитием личности. Установлена прямая взаимосвязь между осознанием студентом собственной уникальности, уровнем его активности, проявлением свободы выбора. Выявлено, что степень принятия ответственности как ценности положительно связана с активностью, саморазвитием и свободой выбора студента.

Библиографический список

1. *Военная подготовка студентов – новые возможности и перспективы*: Всероссийская научно-практическая конференция. Available at: https://sc.mil.ru/social/health/news/more.htm?id=12359053@egNews
2. *Современный философский словарь*. осква: Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2015.
3. Аксёнова Г.И. *Студент как субъект образовательного процесса*: монография. Москва – Рязань: РИНФО, 1998.
4. Гогоберидзе А.Г. *Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2002.
5. Борытко Н.М., Мацкайлова О.А. Воспитание субъектности студента как основа гуманитаризации профессионального образования. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2009; № 4 (38): 37 – 42.
6. Галанова М.А. Формирование профессионально-субъектной позиции будущего педагога в условиях информационной образовательной среды. *Образование и наука*. 2009; № 8 (65): 104 – 113.
7. Коломиец О.В. Теоретическое обоснование психологического конструкта «субъектная жизненная позиция». *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019; Т. 7, № 6: 105.
8. Гаранина Р.М. Проблемы формирования субъектной позиции студента в педагогических исследованиях. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2018; № 4 (32): 104 – 111.
9. Тропкина Г.С. Изучение структурных компонентов субъектной позиции студентов военных учебных центровю. *Современное педагогическое образование*. 2021; № 4: 42 – 48.
10. Губин В.А., Загорюев А.Л. Диагностический комплекс «Направленность на военно-профессиональную деятельность». *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2013; № 3 (54): 91 – 95.

References

1. *Voennaya podgotovka studentov – novye vozmozhnosti i perspektivy*: Vserossijskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Available at: https://sc.mil.ru/social/health/news/more.htm?id=12359053@egNews
2. *Sovremennyj filosofskij slovar'*. oskva: Akademicheskij prospekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2015.
3. Aksenova G.I. *Student kak sub`ekt obrazovatel'nogo processa*: monografiya. Moskva – Ryazan': RINFO, 1998.
4. Gogoberidze A.G. *Teoreticheskie osnovy razvitiya sub`ektnoj pozicii studenta v usloviyah vysshego professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2002.
5. Borytko N.M., Mackajlova O.A. Vospitanie sub`ektnosti studenta kak osnova gumanitarizacii professional'nogo obrazovaniya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2009; № 4 (38): 37 – 42.
6. Galanova M.A. Formirovanie professional'no-sub`ektnoj pozicii buduschego pedagoga v usloviyah informacionnoj obrazovatel'noj sredy. *Obrazovanie i nauka*. 2009; № 8 (65): 104 – 113.
7. Kolomiec O.V. Teoreticheskoe obosnovanie psihologicheskogo konstrukta «sub`ektnaya zhiznennaya poziciya». *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2019; T. 7, № 6: 105.
8. Garanina R.M. Problemy formirovaniya sub`ektnoj pozicii studenta v pedagogicheskih issledovaniyah. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2018; № 4 (32): 104 – 111.
9. Tropkina G.S. Izuchenie strukturnyh komponentov sub`ektnoj pozicii studentov voennyh uchebnyh centrovyu. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2021; № 4: 42 – 48.
10. Gubin V.A., Zagoryuev A.L. Diagnosticheskij kompleks «Napravlennost' na voenno-professional'nuyu deyatel'nost'». *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2013; № 3 (54): 91 – 95.

Статья поступила в редакцию 30.06.21

УДК 37.036.5

Khilko N.F., *Doctor. of Sciences (Pedagogy), Professor; senior researcher at the Heritage Institute n.a. D.S. Likhachev, Omsk State University n.a. F.M. Dostoevsky (Russia, Omsk), E-mail: fedorovich59@mail.ru*
Gorelova Yu.R.*, Cand. of Sciences (History), Scientific Secretary of the Siberian Branch of the Heritage Institute n.a. D.S. Likhachev (Omsk, Russia), E-mail: gorelovaj@mail.ru*

PROBLEMS OF DEVELOPING THE AUDIENCE CULTURE OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE INFRASTRUCTURE OF ENTERTAINMENT AND CONCERT INSTITUTIONS OF OMSK IN THE FORM OF CULTURAL HERITAGE BROADCASTING. The article deals with a problem of developing audience culture of university students in infrastructure of entertainment and concert institutions. Article methodology involves a combination of personal-oriented and infrastructural-integrative approaches to the study of the multi-atmosphere of a city's entertainment and concert environment in the process of passing materials from special courses. Results of the study are a model for the development of student audience culture in the infrastructure components of the modern entertainment and concert environment of the city, including forms and mechanisms for translating cultural heritage in different areas of activity; degree, mechanisms of preservation and form of video recording of the spectacular and cultural heritage; trends and problematic areas of urban entertainment and concert environment development. The results can be applied to state and municipal concert and spectacular professional groups, trends in the development of student audience culture. Scientific novelty of the results lies in an original model of the development of spectator culture.

Key words: **infrastructure of spectacular cultural environment, spectacular and concert institutions of Omsk, repertoire, forms and mechanisms for translating cultural heritage, development, visible classical examples of art, images of cultural and historical memory, spectacular images and artifacts of ethnocultural memory, transmission, reflection, visible archetypes of folk art.**

Н.Ф. Хилько*, д-р пед. наук, проф., Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского, ст. науч. сотр. Сибирского филиала Института наследия имени Д.С. Лихачева, Россия, г. Омск, E-mail: fedorovich59@mail.ru*
Ю.Р. Горелова, *канд. ист. наук, уч. секретарь Сибирского филиала Института наследия имени Д.С. Лихачева, г. Омск, E-mail: gorelovaj@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В ИНФРАСТРУКТУРЕ ЗРЕЛИЩНО-КОНЦЕРТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ОМСКА В ФОРМАХ ТРАНСЛЯЦИИ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ

В статье рассматривается проблема развития зрительской культуры студентов вузов в инфраструктуре зрелищно-концертных учреждений. Методология статьи: сочетание личностно ориентированного и инфраструктурно-интегративного подходов к изучению многосферности зрелищно-концертной среды города в процессе прохождения материалов спецкурсов. Результаты исследования: модель развития зрительской культуры студентов в компонентах инфраструктуры современной зрелищно-концертной среды города, включающая формы и механизмы трансляции культурного наследия в разных направлениях деятельности; степень, механизмы сохранения и формы видеофиксации зрелищно-культурного наследия; тенденции и проблемные сферы развития городской зрелищно-концертной среды. Область применения результатов: государственные и муниципальные концертно-зрелищные профессиональные коллективы, тенденции развития зрительской культуры студентов. Научная новизна результатов: оригинальная модель развития зрительской культуры, новое видение компонентов инфраструктуры.

Ключевые слова: **инфраструктура зрелищной культурной среды, зрелищно-концертные учреждения Омска, репертуар, формы и механизмы трансляции культурного наследия, развитие, зримые классические образцы искусства, визуальные образы культурно-исторической памяти, зрелищные образы и артефакты этнокультурной памяти, передача, отражение, зримые архетипы народного искусства.**

Проблема развития зрительской культуры студентов вузов в инфраструктуре зрелищно-концертных учреждений определяется многозначностью подготовки специалистов, бакалавров и магистров в условиях вузов культуры и искусств, а также – в процессе преподавания спецкурсов непрофильных высших учебных заведений. Здесь наиболее важным является взаимодействие формы восприятия зрелищ и концертов и компонентов, входящих в инфраструктуру зрелищной среды города, которая становится пространством восприятия студентами. Ее актуальность заключается в необходимости понимания современной молодежью значимости этнокультурных, духовных и эстетических ценностей городского пространства как средоточия культурного наследия. Новизна данной постановки проблемы – в никогда не проводившемся ранее исследовании характера досуговых предпочтений студентов в контексте их внеучебной и учебной деятельности, а также в методологическом обосновании проблемы, заключающемся в сочетании личностно ориентированного и инфраструктурно-интегративного подходов к изучению многосферности восприятия зрелищно-концертной среды города в процессе прохождения материалов спецкурсов. Исследование имеет особую значимость для теории педагогических концепций в области развития зрительской культуры досуга и практики ее использования в профессиональной педагогике для формирования общекультурных компетенций студентов вузов.

Данная проблема распадается на два аспекта: механизмы, формы и методы восприятия в контексте развития зрительской культуры студентов, а также – содержание и состав инфраструктуры зрелищной среды города. В искусствоведческих и педагогических исследованиях последней четверти XX – начала XXI вв. зрительскую культуру в основном рассматривали в русле общей педагогики и теории художественной культуры. Понятийные основы и детерминацию зрительской культуры определил А.В. Толстых, связав ее с двумя факторами: объективно – от силы визуального действия и субъективно – от характера и качественного состояния зрелищности, что в значительной степени сказывается на духовном развитии личности. Со зрительской культурой связываются ситуации зрелищного общения как формы невербальной специфической коммуникации, совместного восприятия искусства и переживания сопричастности к нему [1]. В этом смысле показательны труды Ю.Н. Усова относительно развития зрительской культуры как характера и типа восприятия экранного изображения и звука [2]. Ряд важнейших аспектов взаимоотношений сцены и публики представил в своих работах В.Н. Дмитриевский [3]. Глубинные основы восприятия искусства молодежью рассматривал Ю.У. Фохт-Бабушкин [4]. Основные механизмы влияния возрастных особенностей видения на восприятие искусства представили российские ученые Е.М. Торшилова и И.А. Полушкина [5]. Однако выявление ключевых особенностей формирования зрительской культуры у студентов творческой направленности в условиях перенасыщения окружающего пространства визуальной информацией позволило выявить новый, особый тип современного студента-зрителя: невнимательного, неэмпатийного, отличающегося низким уровнем развития не только этической, эстетической, но и общей культуры [6].

В свою очередь, содержание и состав инфраструктуры зрелищной среды города как совокупность и распределение концертно-зрелищных мероприятий во многом определяются культурной политикой региона и связаны с формами трансляции духовного наследия, направленной на передачу народных традиций. Надо полагать, что в данном контексте немалое значение приобретает связь с духовностью, о чем справедливо пишет Т.И. Чупахина: «В связи с этим социально-философский феномен русской музыкальной культуры второй половины XIX – начала XX вв. следует рассматривать как уникальнейший объект исследования, повлиявший на духовный опыт русского народа и современную духовную культуры России» [7, с. 29].

Нами обосновывается сочетание личностно ориентированного и нового *инфраструктурно-интегративного подходов* к изучению зрелищно-концертной среды как многосферного явления. С точки зрения системного анализа в самом первом приближении инфраструктура зрелищной культуры крупных городов в целом и их отдельных локусов в частности представляется как совокупность противостоящих друг другу организованных и спонтанных зрелищ. В результате этого образуется диада восприятия замкнутой культурной среды в учреждениях культуры и искусства и совершенно открытой (уличной) культурной среды. В основную часть зрелищной культуры входят концертные профессиональные выступления, представленные в филармонии. В этом ключе значимым местом служат зрелищные площадки в концертном, органном залах, цирковые выступления, дополнительную роль играют уличные, парковые и площадные массовые зрелища: праздники, народные гуляния, театр моды, шоу, ярмарка, симфопарк. Как бы сво-

еобразным связующим звеном между профессионалами и самодеятельностью в зрелищной культуре является выступления народных коллективов (народных по званию и по характеру профессионального исполнительства) (рис. 1). Данная система может быть обоснована положениями Е.В. Сальниковой о том, что зрелища являются частью духовного самовыражения массового сознания их участников, что можно квалифицировать как некоторый нонсенс успеха в массовом самовыражении [8, с. 165].

Авторы уделяют внимание рассмотрению таких понятий, как зрелищность и визуальность, предлагая, вслед за рядом отечественных исследователей, например за Крыжановской Я.С, разграничивать традиционные зрелища, то есть устно-зрелищные формы, основанные на непосредственном зрительном контакте (фольклор), и визуальные (экранно-зрелищные) формы современности» [9, с. 25]. Рассматривая многочисленные зрелища и концерты мегаполиса, можно заметить, что нематериальное наследие отражается в зрелищных художественных формах трансляции культурного наследия, которые сами по себе являются формами нематериального культурного наследия.

Как видно из рис. 2, инфраструктура зрелищно-концертной среды складывается из четырех блоков. Блок А определяет механизмы синтеза восприятия разных видов музыкальных объединений и их репертуара, к которым относятся вокально-зрелищное и пластико-акусти-



Рис. 1. Инфраструктурно-интегративный подход к изучению зрелищной культуры в культурной среде крупного города



Рис. 2. Модель развития зрительской культуры студентов в компонентах инфраструктуры современной зрелищно-концертной среды города

ческое восприятие, соотносимые с типами и жанрами профессиональных музыкальных объединений и их репертуара.

Блок Б включает в себя формы зрелищно-культурной среды – непосредственную и медийную, в которой содержится блок В., определяющий виды концертных площадок (внутренние и внешние). В свою очередь, Блок Г. отражает массовые выступления, в которые включаются концертные номера профессионалов. По непосредственной форме зрелищно-концертная среда включает в себя четыре основных компонента: внутренние и внешние (открытые городские концертные площадки; гастроли по области, в культурно-досуговых центрах и выступления приезжих гастрольных коллективов).

Для подтверждения того, как компоненты показали себя среди трех групп студенческой молодёжи, было опрошено по случайной выборке 540 студентов возрастом от 17 до 25 лет, обучающихся в разных вузах г. Омска. Нужно отметить, что в целом у половины опрошенной студенческой молодежи (50%) г. Омска *частота посещаемости концертно-зрелищных учреждений* довольно низкая – они бывают в этих учреждениях иногда, от случая к случаю. Чуть больше трети опрошенных (38%) посещают данные учреждения редко. Чаще это делает небольшая часть опрошенных (12%).

При этом отмеченная часть респондентов очевидно отдают *предпочтения посещениям учреждений культуры и искусств* профессиональным учреждениям искусств: большому и камерному концертным залам, цирку (57,4%). На втором месте по предпочтениям стоят учреждения культуры: Дворцы искусств, культурно-досуговые центры (22,3%). Довольно существенную часть занимают непрофильные сопутствующие концертные площадки внутри учреждений культуры: мраморный зал музея Врубеля, Дом актера, кафе и пр. (20,3%). *Жанрово-видовые предпочтения* распределились следующим образом. На первом месте оказались народные, театрализованные концерты-представления (44,45%). Далее идет классика: академические жанры, произведения симфонической музыки, балет и хореографические постановки (38,7%). Немного от классики отстает эстрада в жанрах рок, блюз-рок, джаз (38,8%). Весьма незначительное место в жанровых предпочтениях занимают интегрированные жанры: музыка в тематических квестах, показ немого фильма с современным саундтреком. Очень малым спросом среди опрошенной студенческой молодёжи пользуются уличные концертные площадки и виртуальные концертные залы (2,8%). По отношению *к предпочтениям местных концертных коллективов*, как не парадоксально, чуть меньше половины опрошенных отмечают как значимые концерты Омского академического симфонического оркестра и Омского духового оркестра (42,5%). Почти среди одной четверти опрошенных популярен Омский русский народный хор (24,01%). Некоторой заметной популярностью пользуются танцевально-хореографические коллективы: хореографический коллектив «Мир танца», ансамбль танца «Иртыш» (14,81%), а также камерные вокальные ансамбли, в частности квартет «Тарские ворота» (9,25%).

В отношении *формы выбора посещения концертных выступлений* ответ дает частота посещения сайтов концертно-зрелищных мероприятий: чуть меньше половины опрошенных предпочитают опираться в выборе концертных программ на сайт Омской филармонии (46,2%). Почти треть респондентов предпочитают делать выбор для посещения концертов и зрелищ в социальной сети «Вконтакте», опираясь на мнения значимого окружения, или на сайте Омской филармонии (27,7%), или сайты других организаций (12,96%). Однако большой процент (66,75%) показала *частота посещаемости массовых мероприятий* в городе с участием профессиональных музыкантов: это, конечно же, День города. При этом почти никто из опрошенных не знает, что такое День омича или другие массовые мероприятия на улицах города. Не многим меньше половины студентов (38,9%) отметили академические выступления в парках: симфопарк в Парке на Королева, музыкальные open-air фестивали в «Парке на Королёва» и другие концертные мероприятия и выступления в парке им. 30-летия ВЛКСМ. При этом популярность народных уличных гуляний среди студенческой молодежи, в частности Масленичных гуляний на бульваре Л. Мартынова, Покровской ярмарки, весьма незначительна (16,7%).

Виртуальная слушательско-зрительская культура. Следует полагать, что наметившиеся пробелы в определенной степени восполняет офлайн-посещаемость концертно-зрелищных мероприятий, что показывает большая цифра (больше трех четвертых) их просмотра на Ютубе (75,92%), а также отчасти в других социальных сетях (16,66%).

Нужно отметить, что полученные общие данные находятся в зависимости, прежде всего, от характера получаемого студентами образования. В связи с этим опрошенные были разделены на три группы: студенты профильных музыкальных, технических и гуманитарных специальностей. У студентов музыкальных специальностей обнаружены следующие особенности слушательско-зрительской культуры. Они показывают довольно высокую долю в предпочтениях посещения концертного и органного залов (66,6%), в то время как студенты ОмГПУ посещают эти учреждения в значительно меньшей степени (28,57%). При этом парадоксом выглядит еще более высокий уровень посещений профессиональных концертов и цирка студентами художественно-педагогических специальностей Омского государственного педагогического университета (92,3%). Это обусловлено во многом и предпочтениями классики у этих студентов: 83,3% в ОмГУ и 40% в ОмГПУ. Однако предпочтения Омских академических коллективов (Омский академический симфонический и камерный оркестр, Омский духовой оркестр) также высокие: 83,3% в ОмГУ и 76,92% в СибАДИ.

Исходя из опроса, можно отметить, что существуют *тенденции* в развитии слушательско-зрительской культуры студенческой молодёжи г. Омска:

1. Большая доля случайного, нерегулярного посещения концертных выступлений, обусловленная низкой степенью популярности концертов и зрелищ.
2. Перевес предпочтения массового посещений учреждений культуры и искусств в сторону театрализованных представлений.
3. Преобладающее распределение жанровых предпочтений между народными и классическими жанрами при малом спросе молодежи на интегрированные жанры и уличные формы зрелищ и концертов.
4. Наличие высокой популярности многих концертных коллективов в среди студенческой молодежи при отсутствии посещения других, что говорит о недостаточной развитости высокого эстетического вкуса.
5. Преобладание виртуальной формы выбора предпочтений посещений концертов при небольшой доле реальной, что снижает эффективность выбора.
6. Нерегулярная частота посещаемости массовых мероприятий с перевесом в День города и симфопарк в силу определенной непопулярности массовых мероприятий, включающих концертные номера.
7. Отсутствие разумного соотношения виртуального реального посещения концертно-зрелищных программ.

Перспективность данного исследования на обозримый период времени заключается в преодолении стереотипных подходов к учебному процессу в вузе как создание образовательного маршрута на основе расширенной профилизации и специализации выпускников, при чтении спецкурса «Зрелищная культура омского региона». Уровень проблемности данного исследования заключается в частой неочевидности принимаемых преподавателем решений, требующих преодоления трудностей на практике при формировании учебных планов. При этом следует отметить, что выдвинутые положения и выводы целиком соответствуют современным научным концепциям установления творческой направленности студентов, существующим в данной области исследования. Следует отметить личный вклад автора статьи в решение рассматриваемой проблемы, заключающийся в создании инновационной модели развития зрительской культуры студентов в инфраструктурной интерпретации.

Библиографический список

1. Толстых А.В. *Психология юного зрителя*. Москва: Знание, 1986.
2. Усов Ю.Н. *Основы экранной культуры*. Москва, 1994.
3. Дмитриевский В.Н. *Театр и зрители. Отечественный театр в системе отношений сцены и публики: от истоков до начала XX века.* Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 2007.
4. Фохт-Бабушкин Ю.У. *Искусство в жизни молодых поколений России: Достигнутые эффекты, упущенные возможности и сохраняющиеся надежды*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2005.
5. Torshilova E.M., Polosukhina I.A. The influence of modern adolescent's vision of life on their perception of art [Electronic resource]. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; Vol. 11, № 18: 10751 – 10759. Available at: file://C:/Users/User/Downloads/IJESE_1462_article_5832d4472db39.pdf
6. Крючкова О.В. *Формирование зрительской культуры у студентов творческой направленности.* Available at: https://poisk-ru.ru/s42488t18.html
7. Чупахина Т.И. О значении музыкального наследия отечественных композиторов второй половины XIX – начала XX столетий для современной России. *Культурное пространство русского мира*. 2018; Выпуск 3 (7): 29.
8. Сальникова Е.В. Человек и зрелищная культура. Линии взаимного притяжения. *Человек.* 2009; № 5: 160 – 170, 162 – 166.
9. Крыжановская Я.С. Визуальное и зрелищное. *Вопросы культурологии*. 2009; № 10: 4 – 7.

References

1. Tolstyh A.V. *Psihologiya yunogo zritelya*. Moskva: Znanie, 1986.
2. Usov Yu.N. *Osnovy `ekrannoj kul'tury*. Moskva, 1994.
3. Dmitrievskij V.N. *Teatr i zriteli. Otechestvennyj teatr v sisteme otnoshenij sceny i publiki: ot istokov do nachala HH veka.* Sankt-Peterburg: Dmitrij Bulanin, 2007.
4. Foht-Babushkin Yu.U. *Iskusstvo v zhizni molodyh pokolenij Rossii: Dostignutye `effekty, upuschennye vozmozhnosti i sohranyayuschiesya nadezhdy*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2005.

5. Torshilova E.M., Polosukhina I.A. The influence of modern adolescent's vision of life on their perception of art [Electronic resource]. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; Vol. 11, № 18: 10751 – 10759. Available at: file://C:/Users/User/Downloads/IJESE_1462_article_5832d4472db39.pdf
6. Kryuchkova O.V. *Formirovanie zritel'skoj kul'tury u studentov tvorcheskoj napravlennosti.* Available at: https://poisk-ru.ru/s42488t18.html
7. Chupahina T.I. O znachenii muzykal'nogo naslediya otechestvennyh kompozitorov vtoroj poloviny XIX – nachala XX stoletij dlya sovremennoj Rossii. *Kul'turnoe prostranstvo russkogo mira*. 2018; Vypusk 3 (7): 29.
8. Sal'nikova E.V. Chelovek i zrelischnaya kul'tura. Linii vzaimnogo prityazheniya. *Chelovek.* 2009; № 5: 160 – 170, 162 – 166.
9. Kryzhanovskaya Ya.S. Vizual'noe i zrelischnoe. *Voprosy kul'turologii.* 2009; № 10: 4 – 7.

Статья поступила в редакцию 07.07.21

УДК 378

Nekhvyadovich L.I., *Doctor of Art History, Senior Lecturer, Head of Department of Cultural Studies and Design, Acting Director of the Institute of Humanities of Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: lar.nex@yandex.ru*
Chernyaeva I.V., *Cand. of Art History, Senior Lecturer, Head of Department of History of Art, Costume and Textiles, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: gurkina-22@mail.ru*
Turganbayeva Sh.S., *Doctor of Art History, Professor, Kazakh Head Academy of Architecture and Construction (Almaty, Kazakhstan), E-mail: shahizada08@mail.ru*
Nekhvyadovich M.S., *student, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: nehvyadovichm@inbox.ru*

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF AESTHETIC CONCEPTS OF ART FORM IN WORKS OF RUSSIAN ART HISTORIANS OF THE FIRST HALF OF 20 CENTURY. The criteria of artistry in art raise a number of questions of scientific analysis. Firstly, how to interpret the concept of "art form" in the light of the consideration of processes in contemporary art? Secondly, how can it be used in the interpretation of works of art? Outstanding Russian art historians of the early twentieth century justify the meaning of the concept of "art form". The authors study the works of V.B. Shklovsky, V.V. Kandinsky, B.I. Arvatov, A.V. Bakushinsky, A.V. Lunacharsky, I.L. Matsa, N.G. Mashkovtsev, A.A. Fedorov-Davydova, A.F. Losev and other national researchers. The article reveals the pedagogical potential of aesthetic concepts. It describes the content of such elements of the form as color, texture, form of planar imagery and design. It is noted that in the development of the scientific concept of "art form" its scope and content are changing. The authors conclude that compliance with modern trends requires updating the content of art education: it should include a formed emotional-value attitude to works of modern art from the point of view of creative design and means of artistic expressiveness.

Key words: **pedagogy of art, aesthetic concept, art form, Russian art critics.**

Л.И. Нехвядович, *д-р искусствоведения, доц., зав. каф. культурологии и дизайна, и.о. директора Института гуманитарных наук Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: lar.nex@yandex.ru*
И.В. Черняева, *канд. искусствоведения, доц., зав. каф. истории искусства, костюма и текстиля Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: gurkina-22@mail.ru*
Ш.С. Турганбаева, *д-р искусствоведения, проф., Казахская головная архитектурно-строительная академия, г. Алматы, E-mail: shahizada08@mail.ru*
М.С. Нехвядович*, студентка, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: nehvyadovichm@inbox.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭСТЕТИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ФОРМЫ В ТРУДАХ РОССИЙСКИХ ИСКУССТВОВЕДОВ НАЧАЛА XX В.

Критерии художественности в искусстве ставят ряд вопросов научного анализа. Во-первых, как трактовать понятие «художественная форма» в свете рассмотрения процессов в современном искусстве? Во-вторых, как его применять при интерпретации художественных произведений? Выдающимися российскими искусствоведами начала XX века обосновано значение понятия «художественная форма». Авторы исследуют труды В.Б. Шкловского, В.В. Кандинского, Б.И. Арватова, А.В. Бакушинского, А.В. Луначарского, И.Л. Маца, Н.Г. Машковцева, А.А. Фёдоров-Давыдова, А.Ф. Лосев и других отечественных исследователей. В статье раскрывается педагогический потенциал эстетических концепций. Описывается содержание таких элементов формы, как колорит, фактура, форма плоскостной изобразительности и конструкция. Отмечается, что в развитии научного понятия «художественная форма» его объем и содержание изменяются. Авторы делают вывод о том, что соответствие современным трендам требует обновления содержания художественного образования: оно должно включать сформированное эмоционально-ценностное отношение к произведениям современного искусства с точки зрения творческого замысла и средств художественной выразительности.

Ключевые слова: **педагогика искусства, эстетическая концепция, художественная форма, российские искусствоведы.**

В современной педагогике искусства одной из актуальных является интерпретация формы при описании и анализе художественных произведений. При внимательном анализе этого многофункционального феномена удалось заметить мощный педагогический потенциал эстетических концепций в трудах российских искусствоведов начала XX в. Источники по теории художественной формы в отечественном искусствоведении дают широкий выбор вариантов интерпретации произведений искусства, применения различных критериев. Однако все они базируются на разных положениях. Вследствие этого перед педагогами художественно-эстетических дисциплин до сих пор актуальной является проблема рассмотрения произведений искусства с точки зрения интерпретации художественной формы. Усиливает значение этой темы применение новых технологий и материалов в современном изобразительном искусстве.

Цель статьи – раскрыть педагогический потенциал эстетических концепций художественной формы в трудах российских искусствоведов начала XX в.

Слово «форма» в словаре русского языка С.И. Ожегова очень близко к однокоренным глаголам со значением «завершить, обозначить, ограничить»: оформить, (с-) формовать, (с-) формировать, (с-) формулировать. Однокоренные существительные носят смысл «определенности, однозначности, конкретности» [1, с. 684]. Определение понятия «форма» в философском энциклопедическом словаре дается вместе с эстетической категорией «содержание» и определяется как способ существования и выражения содержания. Кроме того, форма употребляется для обозначения внутренней организации содержания и связана с понятием структуры. Кроме того, авторы в качестве одной из основных характеристик выделяют единство данных категорий, отмечая явление их перехода друг в друга [2, с. 621]. В словарях по искусству чаще всего определение термина «художественная форма» сводится к следующему: «художественная форма» – это комплекс выразительных средств и приемов воплощения художественного содержания [3, с. 641.]. Отсюда следует, что форма и содержание – парные категории. В искусстве содержание означает то, что отражено и выражено в художественном произведении, а форма – то, какими средствами это достигнуто.

Мировоззренческие позиции российских искусствоведов начала XX в. связаны со становлением таких организаций, как Государственная академия художественных наук, Утвердители нового искусства (с 1919 г. организатор Малевич), Всероссийский художественно-технический институт (с 1926 по 19230 г.), Всероссийская художественная техническая мастерская (с 1921 г.) [4]. Наряду с усилением интереса к стилистическому анализу искусствоведы и художественные критики, руководствуясь учением В.И. Ленина об искусстве как отражении социальной действительности, стали активно опираться на марксистскую критику предреволюционных лет, которая послужила базой для развития советского искусства.

Одним из первых начал разрабатывать понятие «художественная форма» в отечественном искусствоведении В.Б. Шкловский (1893 – 1984). В статье «Воскрешение слова» (1914) он определял это явление как живописную форму, считая его элементом художественного языка, способного выразить идею, тему, передать характер и ощущение автора. Такое понимание нашло отражение и в теоретических положениях Ю.Н. Тынянова (1894 – 1943), Б.М. Эйхенбаума (1886 – 1959), Р.О. Якобсона (1896 – 1982), которые анализировали конкретные приемы работы художника с формой.

В теоретических трудах, посвященных проблемам искусства, В.В. Кандинский (1866 – 1944) делает вывод о том, что художественная форма – это результат целеустремленного возбуждения человеческой души. Первоначальные рассуждения художника сводятся к тому, что содержание первоначально наиболее значимо в произведении, чем форма. Однако одним из существенных моментов является то, что форма тоже важна. Ее значимость, по мнению В.В. Кандинского, по тому, насколько она соотносится (соответствует, служит адекватным выражением внутренней целесообразности или реализует «принцип необходимости») с заключенным в ней содержанием. Вместе с этим В. Кандинский и ряд авторов «Синего всадника» противопоставляют форму содержанию. В данном случае форма выступает не только тем элементом, вокруг которого строится художественное творчество, но и как структура художественной мысли. В своей статье «К вопросу о форме», изданной в «Синем всаднике» в 1912 г., Кандинский писал: «… в принципе вопрос формы как таковой не существует… существуй в искусстве принципиальный вопрос формы, то был бы возможен и ответ на него. И, каждый владеющий этим ответом, мог бы создать произведение искусства… вопрос о форме видоизменяется в вопрос: какую форму нужно избрать в этом случае, чтобы получить результат, адекватный моему внутреннему состоянию?» [5, с. 225 – 236]. На наш взгляд, автор говорил это с некоторой иронией, так как вопрос о форме существовал с момента выделения искусства в отдельную сферу человеческой деятельности. Кроме того, можно предположить, что ответы на него давались в рамках того или иного стилистического или художественного направления в искусстве. Продолжая рассуждения и определяя значение формы для произведения, В. Кандинский писал: «Важнейшее в вопросе о форме, выросла она или нет из внутренней необходимости… Одна и та же форма в руках одного и того же мастера может быть в одном случае самой лучшей, в другом – самой худшей. В первом – она возникает из внутренней необходимости», которая зависит от содержания. И содержание как олицетворение духовности («в целом важнейшим является не форма (материя), а содержание (дух)») предопределяет формальную сторону произведения [5, с. 231]. Во втором случае она возникает из внешней необходимости – признания и «тщеславия». Из этого следует, что в первую очередь зависит от самого художника, каким будет то или иное произведение, в зависимости от того, как он относится к форме и содержанию как основным формообразующим элементам.

Среди активных участников дискуссий о художественной форме в искусстве в 1920-е г. стали Б.И. Арватов (1896 – 1940), А.В. Бакушинский (1883 – 1939), А.В. Луначарский (1875 – 1933), И.Л. Маца (1893 – 1974), Н.Г. Машковцев (1887 – 1962), Н.Н. Пунин (1888 – 1953), А.А. Сидоров (1891 – 1978), Н.М. Тарабукин (1889 – 1956), Я.А. Тугендхольд (1882 – 1928), А.А. Фёдоров-Давыдов (1900 – 1969), А.Ф. Лосев (1893 – 1988) [6, с. 92].

Так, российский искусствовед Н.П. Тарабукин в работе «Опыт теории в живописи» (1916) отмечает, что проблема формы сравнительно недавно была поставлена в плоскости теоретического обоснования. Форма, понятая как форма, – это объем предмета действительности, который представляет собой, по мнению автора, понятие исключительно живописное, которое нельзя было бы обосновать ни в теории музыки, ни в теории поэзии. Между тем понятие формы в целом определяется Н.М. Тарабукиным как понятие общеэстетическое, присущее любому роду искусства [7, с. 92]. Автор отмечает, что в последнее время это понятие в теории живописи углублялось и расширялось, переходя исключительно из живописного – в общеэстетическое. В живописном произведении элементами формы, по определению автора, являются колорит, фактура, форма плоскостной изобразительности и конструкция. Продолжая свои рассуждения, автор отмечает, что все остальные элементы, усложняющие живописную композицию, будут дополняющими: перспектива, свет и тень, движение, пространство, время и т.п., которые могут быть сведены к реальным элементам. Так, свет и тень с формальной точки зрения сводятся автором к цвету; перспектива – к цветовой и линейной плоскостной изобразительности, движение – к ритму линий, а линия – к плоскостной изобразительности, пространство – к цвету и линии, время – к движению, а движение – к ритмическому линейному рисунку как элементу плоскостной изобразительности [7, с. 58 – 59].

В связи с новейшими достижениями в живописи на тот период времени Н.М. Тарабукин отмечает, что в области искусствоведения ведутся дискуссии о весе, массе, плотности. «Вес» автор определяет, как иллюзионистический элемент, более чем свет и перспектива. «Масса» сводится к материальному составу произведения и, следовательно, входит в фактуру. Плотность как формально-материальный элемент, с одной стороны, сводится автором к проблеме фактуры, так как его рассуждения ведутся о плотности материальной поверхности, а с другой – к колориту, поскольку речь касается плотности цвета [7, с. 60]. Н.М. Тарабукин вводит понятие «форма плоскостной изобразительности» и раскрывает его следующим образом: «Под формой плоскостной изобразительности я разумею всякую изобразительную на полотне форму, в которую облечена художественная идея. Таковая изобразительная форма присуща любому живописному произведению, будет ли эта форма предметна, как в натуралистической живописи, или беспредметна, как у супрематистов и кубистов» [7, с. 12]. В качестве итога сравнительного анализа разных элементов художественной формы Н.М. Тарабукин дает простое и логичное определение формального метода: «Формальным методом будет являться способ объективного анализа основных реальных элементов формы живописного произведения и сведение всех иллюзионистических моментов в нем – к основным реальным» [7, с. 123].

Таким образом, труд Н.М. Тарабукина «Опыт теории в живописи» представлял на тот период времени одну из самых тщательных разработок теории художественной формы.

В середине 1920-х гг. одним из центральных понятий в академическом искусствознании становится «внутренняя форма». Тогда же существовало мнение, что внутренняя форма визуально не различима в художественном произведении искусства. Но, несмотря на это, внутренняя форма пронизывает произведение искусства и оживляет его, делает насыщенным и содержательным. В качестве примера этих рассуждений, имевших место в то время, приведем слова отечественного историка искусства, художественного критика А.В. Бакушинского: «В произведении искусства необходимо различать, с одной стороны, внутреннее содержание и внутреннюю форму, с другой – внешнее содержание и такую же внешнюю материальную форму» [8, с. 285]. При этом формой внутренней автор называет такой художественный образ, который в процессе художественного творчества перерастает (превращается) в материальный объект – произведение искусства.

Однако позже ученые отказались от подобного подхода к категориям формы. По мнению теоретиков, не может быть внутренней и внешней форм, а есть лишь художественная форма, которая приобретает значение внутренней, поскольку выражает собственное художественное содержание, а также внешней, поскольку это выражение содержания испытывает на себе влияние природной, общественной и духовной среды.

По-видимому, в этом отношении глубоко прав А.Ф. Лосев, который в труде «Диалектика художественной формы» (1927) ставит задачу «…пересмотреть решительно все основные понятия, которыми оперирует разум, и дать их так, чтобы видно было, почему мы относим их именно к разуму и почему они суть именно то и именно так, а не это и не иначе. Все категории, должны быть выяснены не только сами по себе, но и в том их абсолютном единстве, которое их порождает» [9, с. 21]. Определяя понятие «форма», А.Ф. Лосев соотносит его с другим понятием – «художественное выражение», так как оно «… есть то выражение, которое выражает данную предметность целиком и в абсолютной адеквации, так что в выраженном не больше и не меньше смысла, чем в выражаемом… Совсем кратко: она есть личность… как символ … или символ как личность» [9, с. 45 – 47]. Специфика художественной формы возникает тогда, когда «в предъявляемой смысловой предметности все понято и осознано так, как того требует она сама»; иными словами, «в выраженном не больше и не меньше смысла, чем в выражаемом». Определяя художественную форму как факт или произведение искусства, ученый указывает: «Художественный факт есть качественно ставшая художественная форма, или – форма, вобравшая в себя свой факт, т.е. художественная форма есть факт исторический». Аргументируя эту позицию, А.Ф. Лосев актуализирует мысль о том, что если художественный факт (то есть произведение искусства) никак не отличен от своей художественной формы – мы, то это «значило бы одно из двух: или художественный факт не имеет никакой формы, или художественная форма не есть форма какого-нибудь факта» [9, с. 46]. Первое ведет к факту, не имеющему художественного смысла, а второе – к выражению, не являющемуся художественной формой; и в обоих случаях это оборачивается выходом «за пределы эстетики». В результате художественный факт «одновременно и абсолютно тождествен со своей формой, и абсолютно отличен от нее», и возникает новая категория – «категория становления», когда «художественный факт становится художественной формой, и художественная форма становится художественным фактом».

Таким образом, А.Ф. Лосев определяет художественную форму как выражение конкретной предметности, и художественная целостность возникает в произведении искусства в результате творческого преодоления несовершенства жизни.

В конце 1920-х гг. проблематеории художественной формы была объявлена формализмом. Кроме того, многие организации, в рамках которых рассматривалась культура и искусство, а также решались их проблемы, проводились дискуссии, стали прекращать свое существование [9, с. 241]. Исследователь П.Н. Медведев связывает с периодом 1925 – 1926 гг. завершение «классического формализма» и начало распада всего этого движения [10, с. 70; 24, с.78 – 82]. С 1928 г. в Государственной академии художественных наук (основанной в 1921 г.) начинает доминировать социологическая секция, ранее незаметная, а в 1929 г. ГАХН прекращает свое существование [11, с. 80]. С началом реорганизации художественного образования в России от преподавания были отстранены многие видные деятели искусства. Бурная художественная жизнь, связанная в первую очередь с деятельностью ВХУТЕМАСа, стала затухать. И те, кто занимался изучением теории искусства, получили ограничение в своих возможностях, так как в основном эти исследования проводились представителями авангардного направления в искусстве.

На смену этому пришел социалистический реализм, с его основными принципами, провозглашенными в 1934 г. М.М. Горьким на Первом Всесоюзном съезде советских писателей. Основным принципом метода социалистического реализма стало утверждение искусства национального по своей форме и со-

циалистического по своему содержанию [4, с. 296]. И разработка теоретических принципов искусства стала уже задачей правительства, которое, в свою очередь, контролировало всю культурную жизнь российского общества.

В целом отечественное искусствоведение начала XX в. отмечено проявлением активного интереса к проблеме художественной формы. Искусствоведы и художники видели педагогический потенциал в эстетических концепциях художественной формы, наделяя его содержание духовностью, определяя как совокупность чувственно воспринимаемых средств и приемов, благодаря которым в произведении передается художественный замысел и идейное содержание.

Созидательные качества творческой личности: социальная мобильность, восприимчивость к инновациям, творческая активность, культурно-творческая инициатива, связаны с различными направлениями, сферами творческой деятельности человека. Для духовно-культурного потенциала развития жизни современного общества необходима деятельность людей, обладающих созидательными качествами творческой личности. Этими областями могут быть научное, художественное, производственное творчество и т.п. В каждой из них реализуется творческий потенциал человека как система личностных характеристик, находящихся в сложном процессе взаимодействия.

Кроме того, соответствие вызовам требует обновления содержания художественного образования: оно должно включать сформированное эмоционально-ценностное отношение к произведениям современного искусства с точки зрения творческого замысла и средств художественной выразительности. Исследование концептуальных идей российских искусствоведов, определивших наиболее значимые позиции и показавших глубину влияния искусства на духовно-нравственное и когнитивное развитие личности, представляется перспективным.

Библиографический список

1. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва, 1986.
2. *Философский энциклопедический словарь*. Москва, 1983: 621 – 622, 743.
3. Художественная форма. *Аполлон*. Москва, 1997.
4. Советское искусство. *История русского и советского искусства*. Москва, 1979: 293 – 359.
5. Кандинский В. К вопросу о форме. *Избранные труды по теории искусства*. Москва, 2001; № 1: 342.
6. Крейдун Ю.А., Марьин Д.В., Нехвядович Л.И., Черняева И.В. Исследовательский метод А.А. Федорова-Давыдова в изучении национального своеобразия искусства. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 175 – 177.
7. Тарабукин Н.М. Опыт теории в живописи. 1923. Available at: // alexus.spb.ru/bibliotheca/pagemaking/book-comp.pdf 19.10.2004
8. Михайлов Б.Б. О некоторых методологических поисках советского искусствознания. *Советское искусствознание*. 1976; № 75: 286 – 291.
9. Лосев А.Ф. Диалектика художественной формы. *Форма – Стиль – Выражение*. Москва, 1977: 6 – 296.
10. Медведев П.Н. *Формализм и формалисты*. Ленинград, 1973.
11. Калаушин Б.М. Борис Шапошников – художник новой меры. Бюллетень № 1. Из истории русского авангарда XX в. *Аполлон*. Санкт-Петербург, 1997: 78 – 82.

References

1. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1986.
2. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1983: 621 – 622, 743.
3. Hudozhestvennaya forma. *Apollon*. Moskva, 1997.
4. Sovetskoe iskusstvo. *Istoriya russkogo i sovetskogo iskusstva*. Moskva, 1979: 293 – 359.
5. Kandinskij V. K voprosu o forme. *Izbrannye trudy po teorii iskusstva*. Moskva, 2001; № 1: 342.
6. Krejdun Yu.A., Mar'in D.V., Nehvyadovich L.I., Chernyaeva I.V. Issledovatel'skij metod A.A. Fedorova-Davydova v izuchenii nacional'nogo svoeobraziya iskusstva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 175 – 177.
7. Tarabukin N.M. Opyt teorii v zhivopisi. 1923. Available at: // alexus.spb.ru/bibliotheca/pagemaking/book-comp.pdf 19.10.2004
8. Mihajlov B.B. O nekotoryh metodologicheskih poiskah sovetskogo iskusstvoznaniya. *Sovetskoe iskusstvoznanie*. 1976; № 75: 286 – 291.
9. Losev A.F. Dialektika hudozhestvennoj formy. *Forma – Stil' – Vyrazhenie*. Moskva, 1977: 6 – 296.
10. Medvedev P.N. *Formalizm i formalisty*. Leningrad, 1973.
11. Kalaushin B.M. Boris Shaposhnikov – hudozhnik novoj mery. Byulleten' № 1. Iz istorii russkogo avangarda XX v. *Apollon*. Sankt-Peterburg, 1997: 78 – 82.

Статья поступила в редакцию 15.06.21

УДК 37.018.4: 342.736

Shepeleva L.A., *postgraduate, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: shepeleva_lara@mail.ru*
Maryukhina V.V., *scientific adviser, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: valya-maruhina@mail.ru*

DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION. The paper reveals distance learning from the point of view of pedagogical opportunities in the educational process in higher education, presents positive and negative aspects of distance learning technologies. Forms of work with students using distance learning technologies are presented. Content of distance learning technology from a pedagogical point of view is revealed, possibilities of online learning and its combination with the classical form of learning are outlined. Experience of using distance learning technologies in the Tuva State University is analyzed. The main problems that both teachers and students may face in the process of online distance learning are described.

Key words: **distance learning technologies, pedagogical technologies, information technologies, online learning, higher education.**

Л.А. Шепелева, *аспирант, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: shepeleva_lara@mail.ru*
В.В. Марюхина, *канд. пед. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: valya-maruhina@mail.ru*

ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Данная статья раскрывает дистанционное обучение с точки зрения педагогических возможностей в образовательном процессе в высшем учебном заведении, представлены положительные и отрицательные стороны дистанционных образовательных технологий, формы работы с их использованием. Раскрыто содержание дистанционной технологии с педагогической точки зрения, обозначены возможности онлайн-обучения и его комбинирование с классической формой обучения. Проанализирован опыт использования дистанционных образовательных технологий в ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет». Раскрыты основные проблемы, с которыми могут столкнуться как преподаватели, так и студенты в процессе дистанционного онлайн-обучения.

Ключевые слова: **дистанционные образовательные технологии, педагогические технологии, информационные технологии, онлайн-обучение, высшее образование.**

С момента развития информационных и коммуникационных технологий, а именно с 80 – 90-х годов XX века, учеными ведется исследование в области применения традиционных форм обучения в области применения и форм, и методов обучения с помощью компьютерных инновационных технологий.

Применение систем обучения с помощью компьютера является перспективной тенденцией непрерывного образования, его доступности и личностной ориентации в педагогическом процессе. Потребитель образовательной услуги вполне может приобрести необходимые знания с помощью дистанционного обучения. В любом регионе страны человек может дистанционно получить в каждом вузе страны необходимые ему знания с помощью инновационных технологий, в том числе и в нашей республике.

Сегодня форма дистанционного образования развивается активно, так как позволяет учиться вдали от образовательного учреждения.

Проблема введения дистанционной формы обучения исследуется в связи с активным внедрением дистанционного обучения на базе ФГБОУ ВО «ТувГУ» в рамках системы дистанционного обучения Moodle.

Проблему внедрения проектирования и моделирования формы дистанционного обучения изучали достаточно много педагогов-исследователей. Среди них А.П. Аношкин, С.И. Архангельский, В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, В.П. Симонов, Н.И. Суртаева, А.П. Тряпицина, А.И. Уман и др. [1].

Под дистанционным обучением понимается особый вид образования, при котором происходит интерактивное взаимодействие обучающихся со специализированной образовательной системой. При этом происходит самостоятельное изучение материалов при незначительном участии преподавателя или вообще без него.

Форма взаимодействия между педагогом и обучающимся осуществляется с помощью дистанционных образовательных технологий в сети Интернет. В ТувГУ дистанционные образовательные технологии применяются на базе платформы Moodle. Причем на ее платформе реализуются дистанционные курсы на сервере Центра дистанционного обучения ТувГУ, и инструменты этой платформы используются для обеспечения дисциплин электронным контентом и связи со студентами через электронную информационно-образовательную среду вуза на сайте ТувГУ. Платформу и ее возможности используют в рамках обучения студентов как очной, так и заочной форм.

В традиционной и дистанционной форме обучения основными участниками учебного процесса являются преподаватель и обучающийся. Для эффективного обучения к компетенциям преподавателя предъявляются определенные требования. Причем при использовании дистанционного обучения преподаватель должен обладать дополнительными компетенциями, к которым мы можем отнести следующие:

– общая техническая и технологическая компетентность;

– владение современными информационными и телекоммуникационными технологиями, необходимыми для технической реализации учебного процесса в дистанционной форме. Среди таких навыков выделяется умение использовать в учебном процессе современное оборудование (оборудование локальной и глобальной сети, web-камеру и т.д.);

– технологическая коммуникативная компетентность;

– владение программным обеспечением, навыками работы в электронной среде обучения, программами для осуществления аудио- и видеоконференций;

– компетентность в области создания средств обучения;

– владение программным обеспечением для создания электронных обучающих материалов, что определяет готовность преподавателя к участию в дистанционном учебном процессе. К таким программным средствам можно отнести создание графической, звуковой и видеоинформации;

– организаторская компетентность [2].

Обучение через Интернет, гибкое и адаптивное, основано на активном взаимодействии педагогов с обучающимися с помощью ДОТ;

– формы дистанционного обучения:

– коллективное обучение;

– работа в группах;

– индивидуальное и дифференцированное обучение;

– проектирование и исследование.

Рассмотрим подробно каждую форму образовательного процесса дистанционного обучения в образовательном учреждении.

Коллективная форма обучения – это обучение в коллективе как традиционная форма. Это дистанционная работа со студентами, которая предполагает обучение в сотрудничестве, активный познавательный процесс, совместная работа с различными источниками информации. При обучении в коллективе возникает элемент сотрудничества, при котором студент гораздо лучше учится, если он умеет устанавливать социальные контакты с другими членами коллектива. В процессе социальных контактов между студентами создается так называемое сообщество. Обучающиеся получают определенные знания и умения, а также готовы приобретать новые знания в процессе общения друг с другом и совместной познавательной деятельности. Студенты работают вместе и, видя успехи других, формируют мотивацию к учёбе и хорошее, «здоровое» соперничество. При такой форме дистанционного обучения обучающиеся стремятся не отставать от других участников образовательного процесса.

Работа в группах – это когда преподаватель разбивает студентов на группы и дает им определённые задания. Задания отправляются обучающимся по электронной почте либо в учебном сообществе в социальной сети. В таком задании, как правило, одна общая тема для изучения, но могут быть рассмотрены различные вопросы, ситуации, проблемы. В работе в группах присутствует творческий момент. Например, педагог определил тему учебного материала, а обучающиеся самостоятельно планируют свою работу и определяют, кто за что отвечает, кто на какой вопрос готовит ответ и какую часть задания выполняет. Деятельность в группах – это большая ответственность каждого обучающегося образовательного процесса. Каждый студент понимает важность своей работы в подготовке общего дела, трудясь самостоятельно. Но наступает день, когда происходит обмен информацией, и обсуждаются вопросы по заданной теме. Выступления могут быть представлены в виде показа презентаций, таблиц, демонстраций иллюстраций. В этом заключается творческий подход каждого обучающегося, где проявляется их индивидуальность. После своих выступлений студенты переходят к обсуждению и оценке работы группы в целом. Отмечают положительные моменты такой формы работы, что наиболее понравилось, запомнилось на занятии. Выделяют то, что не очень хорошо получилось или не удалось вовсе. Делают выводы. При этом педагог-тьютер координирует работу в группе и помогает обучающимся построить свою учебную деятельность.

Индивидуальное и дифференцированное обучение – эта форма работы, которая направлена на выявление и всестороннее развитие индивидуальных способностей обучающихся. При дистанционном обучении это очень удобная форма работы как для тех студентов, которые более успешны в учёбе, так и для тех, которые слабо успевают. Именно во время дистанционного обучения педагог-тьютер может выстроить линию обучения и сформировать индивидуальный дифференцированный подход для каждого обучающегося. Проводить индивидуальные консультации и выстраивать учебную деятельность так, чтобы все обучающиеся были наиболее успешны в ней. При таком индивидуальном дифференцированном подходе каждый обучающийся приобретает необходимые знания и умения в соответствии с поставленными учебными задачами.

Разнообразие элементов и ресурсов в Moodle и возможность их гибкой настройки позволяют назвать эту систему дистанционного обучения оптимальной для подготовки современных специалистов в любой отрасли, для слушателей курсов дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки. Это объясняется тем, что в основе организации учебного процесса в СДО Moodle лежит личностно-деятельностный подход, позволяющий строить обучение с учетом потребностей и возможностей конкретной группы участников [2].

Педагогические особенности использования элементов и ресурсов дистанционного обучения заключаются в следующем. Ресурсы СДО Moodle представляют собой вспомогательные средства (источники информации), которые можно использовать в определенных целях. Это разделы содержимого курса (контента), который обучающийся просматривает, читает, изучает. Ресурс выступает структурной единицей курса, как правило, неактивной [3].

При дистанционном обучении возможно использование различных видов лекций: полнотекстовая лекция, видео-, аудиолекция, интерактивная лекция [4].

Для преподавателя создание интерактивной лекции представляет сложный процесс планирования и подготовки; кропотливый труд по поиску материалов для гиперссылок и составлению тестовых вопросов, размещению соответствующих тем, видеозаписей и всего, что сделает обучение привлекательным, практико-ориентированным, сообразным современным запросам. В дополнение допускается размещение интерактивной лекции в текстовой форме или аудиторной лекции в формате видеозаписи (продолжительностью полтора часа). Преподаватель может также выстроить навигацию по лекции в зависимости от цели:

- разрешить обучаемому многократно возвращаться в текст лекции, пока не будет получен верный ответ на тестовый вопрос;
- ограничить время изучения лекции;
- ограничить количество подходов к возврату в текст;
- разрешить обучаемому ответить только один раз на каждый вопрос;
- после каждого неправильного ответа показывать правильный и т.д.

Один из ресурсов дистанционного курса, который раскрывает педагогическую значимость такого образования, – «перевернутый класс» (смешанное обучение: очное с использованием дистанционных образовательных технологий). При технологии «перевернутого класса» обучающиеся заранее получают материал по новой теме (в форме дискретной лекции, видеофрагментов, презентации и т.п.), который самостоятельно изучают дома. Затем в аудитории (в виртуальном классе) происходит взаимодействие с преподавателем. Деятельность обучающихся может быть организована как индивидуально, так и в небольших группах. Разные группы могут изучать и исследовать различные аспекты одной и той же темы одновременно. Все виды работ в виртуальной образовательной среде должны проверяться. При разработке заданий преподавателю важно использовать возможности как автоматической проверки (тестовые вопросы), так и ручную оценку материалов. Именно поэтому все действия обучаемого (куда нажать, где разместить, как оформить, какой формат и объем) должны быть четко прописаны в каждом элементе задания.

В СДО Moodle есть возможность формировать задание с ответом в виде текста; одного или нескольких файлов; комбинировать текст и прикрепленный файл. Существуют задания, которые не предусматривают возможности ответа (так называемое задание вне сайта, т.е. работа вне СДО: ответ готовится устно или размещается на другом ресурсе, а оценка выставляется на курсе). Чтобы ответить на задание, обучаемый должен нажать кнопку «Добавить ответ на задание», а затем в открывшемся поле разместить текст и (или) через окно обзора прикрепить файл. Технология организации семинара в дистанционном формате может проводиться в режиме форума; чат-семинара, или синхронного семинара; семинара-вебинара и семинара как элемента ЭОР.

Семинарские занятия проходят в виде последовательных тематических форумов, где разбираются задания, выполненные студентами; преодолеваются возникшие трудности; проводятся дискуссии по проблемным вопросам, соответствующим теме семинара; организуется парное или групповое оценивание работ. Форум-семинары позволяют обучаемым обсуждать исследования, анализировать утверждения, фиксировать свой ответ и свои рассуждения, оставлять отзывы на мнения однокурсников, не видеть ответы других, пока не ответишь сам.

Элемент «Тест» предназначен для проверки знаний обучаемых. Все созданные вопросы хранятся в базе данных. Их можно использовать как при разработке лекций, так и для промежуточного и итогового контроля.

В зависимости от цели тестирования преподаватель имеет возможность задавать временные рамки для работы обучаемого с данным тестом. По умолчанию тесты не ограничены во времени и позволяют обучаемому использовать столько времени, сколько необходимо для окончания тестирования. Для завершения попытки и выставления оценки тестируемому обязательно нужно нажать кнопку «Отправить все и завершить тест».

К сожалению, система Moodle не позволяет контролировать прохождение тестов именно обучающимся, а не всем «семейным советом» с подключением «папы-инженера» и «дедушки-академика», а также ограничивать использование других сайтов в качестве подсказок. Со второй проблемой частично помогают справиться ограничение времени одной попытки в прохождении теста и объемный банк тестовых заданий (не менее 500 тестовых вопросов на две зачетных единицы), из которых методом случайной выборки формируется персональный набор тестовых заданий, например, на экзамене [5].

В то же время существует проблема, которая заключается в том, что преподаватели сомневаются в полной реализации дистанционного обучения. Данные страхи связаны с тем, что преподаватели считают, что онлайн-обучение ведет к сокращению преподавателей (увольнение), преподаватель уйдет из учебного процесса (упразднение), также есть подозрения, что внедрение онлайн-обучения способствует снижению качества (девальвация), университет становится не нужен (разрушение), и студент совсем перестанет учиться (профанация), и большая часть профессорско-преподавательского состава считает, что студент перестанет учиться. Однако остается несомненным тот факт, что данная система обучения рассчитана на большую самостоятельную познавательную деятельность студента, а это влечет за собой интеллектуальное и творческое развитие обучающегося. Данное направление предполагает использование современных средств и технологий обучения.

Библиографический список

1. Еремицкая И.А., Ахунжанова Н.А. Внедрение онлайн-курсов в образовательный процесс вуза: проблемы и возможности. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 198 – 200.
2. Неустроева М.П. *Концепция создания системы дистанционного обучения в высшем учебном заведении*. Available at: http://www.kursobr.ru/images/dk/dok/konzept1.pdf
3. Иршин А.В., Есарева Е.Н. Выявление проблем в обучении с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ) взрослых студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 138 – 140.
4. Амиров Р.А. Дистанционное обучение в структуре современного образования. *Экономика и предпринимательство*. 2015; № 12-2: 606 – 608.
5. Соловкина И.В., Темербекова А.А. Особенности проверки контроля знаний студентов через систему управления обучением Moodle. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 326 – 329.

References

1. Eremickaya I.A., Ahunzhanova N.A. Vnedrenie onlajn-kursov v obrazovatel'nyj process vuza: problemy i vozmozhnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 198 – 200.
2. Neustroeva M.P. *Koncepciya sozdaniya sistemy distancionnogo obucheniya v vysshem uchebnom zavedenii*. Available at: http://www.kursobr.ru/images/dk/dok/konzept1.pdf
3. Irshin A.V., Esareva E.N. Vyyavlenie problem v obuchenii s primeneniem distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij (DOT) vzroslyh studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 138 – 140.
4. Amirov R.A. Distancionnoe obuchenie v strukture sovremennogo obrazovaniya. *`Ekonomika i predprinimatel'stvo*. 2015; № 12-2: 606 – 608.
5. Solovkina I.V., Temerbekova A.A. Osobennosti proverki kontrolya znanij studentov cherez sistemu upravleniya obucheniem Moodle. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 326 – 329.

Статья поступила в редакцию 07.06.21

УДК 378

Archangelskaya A.A., *senior teacher, V.I. Razumovsky Saratov State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation (Saratov, Russia), E-mail: kotech@mail.ru*
Koltygo E.I., *senior teacher, V.I. Razumovsky Saratov State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation (Saratov, Russia), E-mail: lena.grigo2011@mail.ru*
Tsyganova I.V., *senior teacher, V.I. Razumovsky Saratov State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation (Saratov, Russia), E-mail: tsyganova.i@yandex.ru*
Matveeva L.A., *teaching assistant, V.I. Razumovsky Saratov State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation (Saratov, Russia), E-mail: liluskin_0212@mail.ru*
Lokatkova O.N., *Cand. of Sciences (Psychology), teaching assistant, V.I. Razumovsky Saratov State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation (Saratov, Russia), E-mail: lokatkovaolga@mail.ru*

PROBLEMS OF DISTANCE LEARNING AND FURTHER PROSPECTS OF ITS DEVELOPMENT AT A MEDICAL UNIVERSITY. The article considers the importance of remote technologies in higher education during the introduction of strict restrictions associated with the coronavirus pandemic. The article examines an issue of students' attitude to the distance learning format, both initial and subsequent courses, and the peculiarities of students' perception of the use of electronic educational resources in the process of obtaining medical and pharmaceutical knowledge. Weaknesses of the university's activities in the use and application of software and hardware, as well as the relevant learning processes, including the collection, processing, accumulation, dissemination and use of information resources for high-quality training of specialists, are identified. Distance learning is a promising direction in higher education, as it provides an opportunity to move to a new level of interaction between the teacher and students. This article discusses problems of distance learning and further prospects for its development on the basis of the experience gained by the Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky of the Ministry of Health of the Russian Federation.

Key words: **distance learning, information technologies, problems of distance learning, prospects for development of distance learning, educational process, education.**

А.А. Архангельская, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет» имени В.И. Разумовского, г. Саратов, E-mail: kotech@mail.ru*
Е.И. Колтыго, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет» имени В.И. Разумовского, г. Саратов, E-mail: lena.grigo2011@mail.ru*
И.В. Цыганова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет» имени В.И. Разумовского, г. Саратов, E-mail: tsyganova.i@yandex.ru*
Л.А. Матвеева, *асс., ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет» имени В.И. Разумовского, г. Саратов, E-mail: liluskin_0212@mail.ru*
О.Н. Локаткова, *канд. психол. наук, асс., ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет» имени В.И. Разумовского, г. Саратов, E-mail: lokatkovaolga@vail.ru*

ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ДАЛЬНЕЙШИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ЕГО РАЗВИТИЯ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье рассматривается значение дистанционных технологий в высшем образовании в период введения жестких ограничений, связанных с пандемией коронавируса. Исследуется вопрос отношения студентов к формату дистанционного обучения как начального, так и последующих курсов, а также особенности восприятия студентами использования электронных образовательных ресурсов в процессе получения медицинских и фармацевтических знаний.

Выявлены слабые стороны деятельности университета в области использования и применения программно-технических средств, а также соответствующих процессов обучения, включая сбор, обработку, накопление, распространение и использование информационных ресурсов для качественной подготовки специалистов. Дистанционное обучение является перспективным направлением в высшем образовании, так как дает возможность перейти на новый уровень взаимодействия преподавателя и студентов. В данной статье рассматриваются проблемы дистанционного обучения и дальнейшие перспективы его развития на основе опыта, накопленного Саратовским государственным медицинским университетом имени В.И. Разумовского Министерства здравоохранения Российской Федерации.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, информационные технологии, проблемы дистанционного обучения, перспективы развития дистанционного обучения, учебный процесс, образование.**

Внедрение новых информационных технологий в современном образовательном пространстве предполагает информатизацию и цифровизацию высшего образования. Изменение системного подхода к программным и техническим средствам, внедрение IT-технологий, а также изучение, накопление и обработка новых информационных ресурсов в процессе обучения позволяет обеспечивать более качественную подготовку обучающихся в высших учебных заведениях [1; 2].

В последние годы в образовательном процессе широкое распространение получили дистанционные формы обучения, чему способствовало развитие информационных технологий [3]. В настоящее время технологии дистанционного обучения (ДО) занимают прочную позицию в образовательном процессе вузов вместе с традиционными формами и методами обучения [4].

С 2013 года после подписания Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (ФЗ № 273) наблюдалось постепенное внедрение технологий дистанционного обучения с применением электронных технологий в высшей школе [5]. Однако вопрос о применении такой формы обучения в медицинских учебных учреждениях остается открытым, ведь студентам необходимо освоение практических навыков, которые являются неотъемлемой частью при обучении будущих медицинских работников.

Ситуация, сложившаяся в последнее время в связи с пандемией коронавируса, привела к вынужденному переходу в кратчайшие сроки на дистанционную форму обучения для обеспечения безопасности студентов и преподавателей.

Проведенный опрос среди студентов по специальности 33.05.01 Фармация позволил выявить слабые стороны деятельности вуза в данном направлении и наметить возможности по усовершенствованию цифрового формата обучения студентов, обучающихся медицинским специальностям.

Цель исследования: изучить проблемы дистанционного обучения и идентифицировать на их основе ключевые перспективы цифровизации образовательного процесса в Саратовском государственном медицинском университете им. В.И. Разумовского.

Методология. Исследование проводилось с помощью комплекса общенаучных методов изучения данных и аналитических процедур: обобщение, систематизация, анкетирование. В качестве ключевого метода исследования определен анкетный опрос студентов, который был проведен в марте 2021 года на онлайн-платформе google.com/forms. Опрос проводился с помощью анкеты, разработанной авторами данной статьи. Выборку составили обучающиеся 1 – 5 курсов СГМУ им. В.И. Разумовского по специальности Фармация – 78 студентов (52% от контингента).

Результаты исследования. Изучение особенностей восприятия студентами Саратовского ГМУ использования электронных образовательных ресурсов в процессе получения медико-фармацевтических знаний позволило выявить ряд проблемных вопросов.

Организация учебного процесса с применением дистанционных технологий осуществляется с помощью образовательного портала СарГМУ. Данный портал представляет собой онлайн-площадку для студентов данного вуза, которая содержит всю необходимую электронную информацию: курс лекций по узким и общеобразовательным дисциплинам, проверочные работы, тесты, задания для самостоятельного выполнения, задания для прохождения практики, примерные задания для вступительных испытаний. Все испытуемые, принявшие участие в анкетировании, информированы о переходе на дистанционную форму обучения и пользуются для получения учебной информации образовательным порталом СарГМУ. Один из первых вопросов анкеты относится к выявлению уровня удобства и практичности использования портала СарГМУ в индивидуальной образовательной деятельности студентов. 81% опрошенных отметили, что образовательный портал является удобным и доступным для обучения.

При изучении вопроса отношения студентов к дистанционному формату обучения были выявлены следующие факты (см. рис. 1). Большинство обучающихся (31% опрошенных) как начальных, так и последующих курсов отметили, что, безусловно, рассматривают дистанционную форму обучения как одну из составляющих учебного процесса. Тем не менее 21% студентов, участвующих в анкетировании, отмечают, что учиться обычным способом удобнее и интереснее и 19% – что дистанционное образование хуже, чем традиционное. 5% обучающихся относятся к дистанционному формату обучения лишь как к вспомогательной форме получения учебно-профессиональных знаний.



Рис. 1. Результаты ответа на вопрос «Как Вы относитесь к дистанционной форме обучения?»

К числу наиболее полезных источников информации в процессе дистанционного обучения (см. рис. 2) испытуемые отнесли групповые чаты (37%) и презентации (34%). Необходимо отметить, что в основном такие ответы были у студентов младших курсов. Обучающиеся старших курсов отдали большинство предпочтений видеоконференциям – 20%. Менее информативными для студентов всех курсов оказались онлайн-лекции (6%) и вебинары (3%).

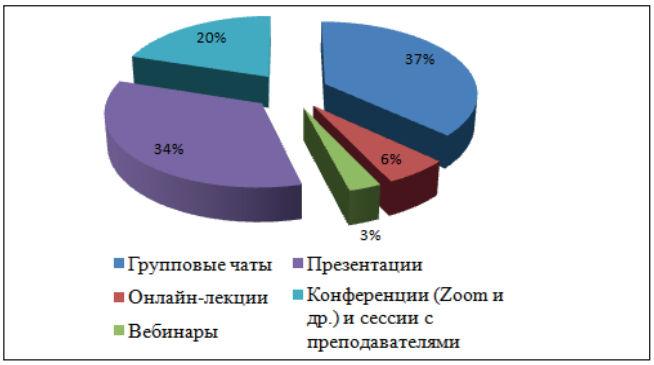


Рис. 2. Результаты ответа на вопрос «Какие инструменты применяются в процессе Вашего обучения?»

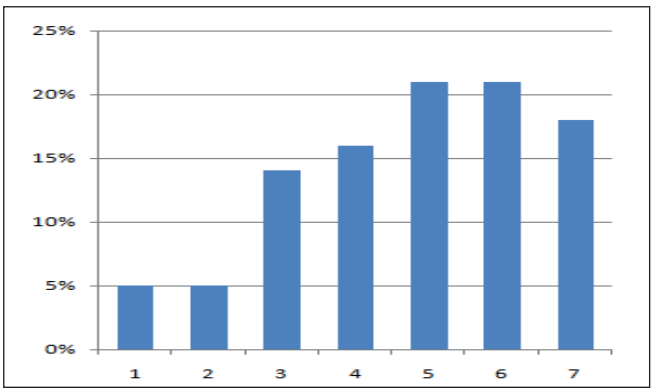


Рис. 3. Результаты ответа на вопрос «Удовлетворены ли Вы процессом обучения в дистанционном формате в целом»

При оценке удовлетворенности студентов процессом получения учебно-профессиональных знаний в дистанционном формате были выявлены следующие показатели.

Удовлетворенность процессом обучения в целом у опрошенных равна 5,1 баллов из 7. Все курсы выставляли оценки равномерно (см. рис. 3).

Стоит отметить, что младшие курсы ставили наиболее высокий балл, чем старшие, отмечая в разделе «Пожелания», что «специальные» дисциплины тяжело воспринимать дистанционно, и что объем, который нужно разобрать самостоятельно дома, даже при наличии материалов на портале и консультаций онлайн с преподавателем, гораздо больше, чем при привычной форме работы.

Анкетирование показало, что мнение участников исследования относительно возможностей реализации образовательных услуг с помощью дистанционных технологий также несколько различны. Младшие курсы в своем большинстве отмечают, что ДО больше подходит для создания и проведения отдельных дистанционных учебных курсов для студентов (34%) и при подготовке к поступлению в вуз (28%). Независимо от курса обучения 19% опрошенных считают, что ДО может быть использовано специалистами при повышении квалификации и их переподготовке, и всего 14% респондентов отметили, что дистанционный формат обучения в высших учебных заведениях может использоваться при преподавании основных дисциплин (см. рис. 4).

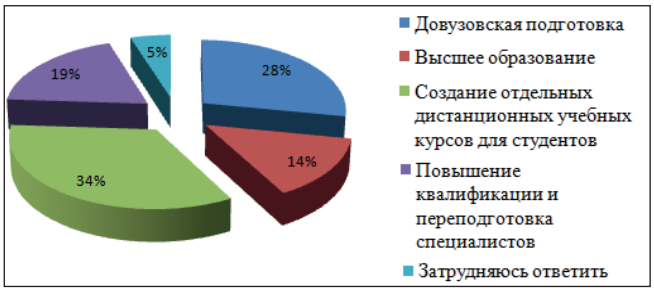


Рис. 4. Результаты ответа на вопрос: «Какие образовательные услуги, по Вашему мнению, могут быть реализованы с использованием дистанционного обучения?»

С точки зрения обучающихся, к показателям, препятствующим использованию дистанционных технологий при организации образовательного процесса в Саратовском ГМУ, относятся следующие факторы. Большинство студентов (43%), особенно обучающиеся старших курсов проблемы организации и использования дистанционного образования в наибольшей степени связывают с недостаточным техническим оснащением учебного процесса, а также отсутствием специализированных учебно-методических материалов по организации образовательного процесса в дистанционном формате (26% опрошенных). В меньшей степени к препятствующим применению дистанционных образовательных технологий факторам студенты относят уровень владения средствами информационных и коммуникационных технологий как преподавателей – 16%, так и самих обучающихся – 15% (см. рис. 5).



Рис. 5. Результаты ответа на вопрос «Факторы, которые, на Ваш взгляд, препятствуют использованию ДО технологий в Саратовском ГМУ?»

Наиболее удобными инструментами дистанционного обучения, по мнению всех студентов, участвующих в анкетировании, являются преимущественно (см. рис. 6) чаты / форумы (31%), электронные учебные материалы (26%) и электронная почта (23%). Электронные библиотеки и видеоконференции пользуются меньшей популярностью (11% и 9% ответов) среди обучающихся фармацевтического факультета СГМУ им. В.И. Разумовского.

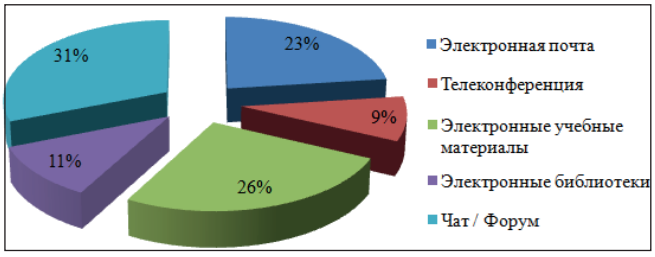


Рис. 6. Результаты ответа на вопрос «Какие инструменты ДО Вы считаете более удобными для использования?»

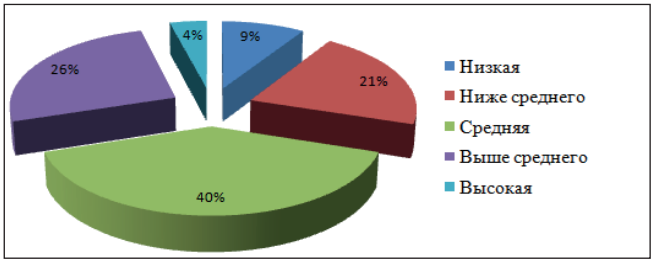


Рис. 7. Результаты ответа на вопрос «По Вашему мнению, какова эффективность ДО?»

Независимо от курса обучения большинство участников анкетирования отметили, что показатель эффективности получения и усвоения ими учебно-профессиональных знаний в дистанционном формате (см. рис. 7) находится на среднем уровне (40%). Уровень эффективности усвоения знаний в цифровом формате в 21% случаев ниже среднего, у 9% обучающихся – критически низкий. Остальной процент респондентов отмечают уровень эффективности усвоения ими знаний в дистанционном формате как выше среднего (28%), высокий (4%).

По мнению студентов, организация учебного процесса в дистанционном формате позволяет решить следующие задачи (см. рис. 8). Цифровизация образовательного процесса позволила большинству студентов совершенствовать навыки работы с большими объемами учебной информации, развить самостоятельность в поиске и использовании необходимой информации (30%), развить навыки самоконтроля (19%). Обучающиеся старших курсов в своем большинстве отметили, что формат дистанционного образования предоставляет возможность обучения в удобное время и в удобном месте (21%). Для студентов младших курсов основными задачами, которые позволяют решать технологии дистанционного образования, стали задачи повышения навыков самоконтроля и формирования учебной мотивации.



Рис. 8. Результаты ответа на вопрос «Какие задачи, с Вашей точки зрения, решает ДО?»

Согласно результатам анкетирования, 77% респондентов поддерживают идею частичного внедрения ДО в учебный процесс СарГМУ (см. рис. 9).

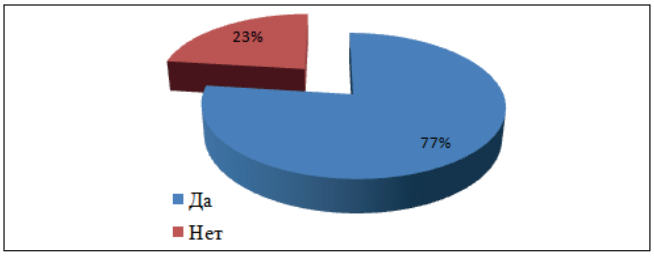


Рис. 9. Результаты ответа на вопрос «Поддерживаете ли Вы идею частичного внедрения в учебный процесс СГМУ системы

Большая часть студентов (68%) считают, что полученные в процессе обучения навыки пригодятся в последующей профессиональной сфере, 22% всей аудитории затруднилось с выбором ответа (см. рис. 10).

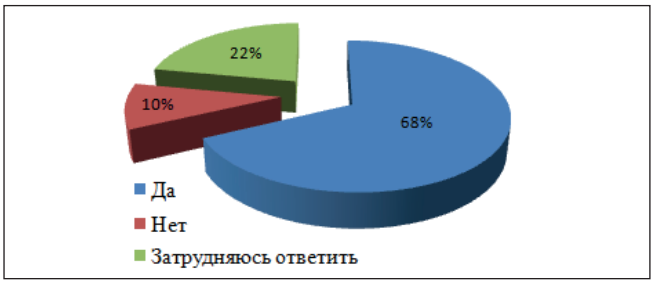


Рис. 10. Результаты ответа на вопрос «Как Вы считаете, нужны ли навыки использования ДО технологий в дальнейшей профессиональной деятельности?»

Опрос студентов относительно того, в какой части образовательного процесса преподаватели наиболее часто используют дистанционные технологии обучения, показал следующие результаты. По полученным данным, преподаватели используют новейшие технологии для размещения учебных материалов (25%), для выдачи (22%) и проверки (19%) заданий для самостоятельного выполнения, контроля (16%) и отработки (11%) практических навыков. Старшие курсы отмети-

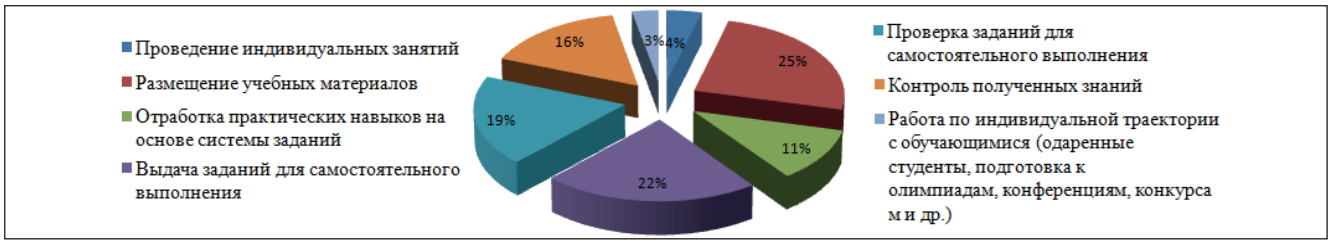


Рис. 11. Результаты ответа на вопрос «В какой части образовательного процесса Ваши преподаватели используют дистанционные технологии в обучении?»

ли, что в меньшей степени дистанционные технологии используются для индивидуальной работы со студентами (см. рис. 11).

Для учебного взаимодействия с преподавателями в дистанционном формате студенты преимущественно пользуются чатами (20%), электронной почтой (17%) и социальными сетями (17%), а также практическими работами с отзывом преподавателя (15%). Вебинары, форумы и телефоны для учебных целей пользуются меньшей популярностью (см. рис. 12).



Рис. 12. Результаты ответа на вопрос «Отметьте, пожалуйста, оптимальные для Вас способы учебного взаимодействия с преподавателем?»

Опрос показал, что для усвоения новой учебной информации, решения поставленных преподавателями образовательных задач в цифровом формате студенты используют в основном мобильный телефон (45%) и ноутбук (37%) (рис. 13).

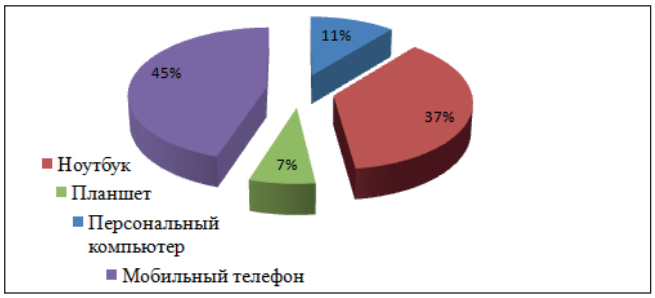


Рис. 13. Результаты ответа на вопрос «Укажите, пожалуйста, типы устройств, которые Вы используете для ДО?»

Заключительным вопросом анкеты был вопрос оценки студентами перспектив собственной траектории образования с использованием системы электронного обучения. Половина опрошенных считает, что качество их образования с применением системы электронного обучения улучшится при условии внедрения

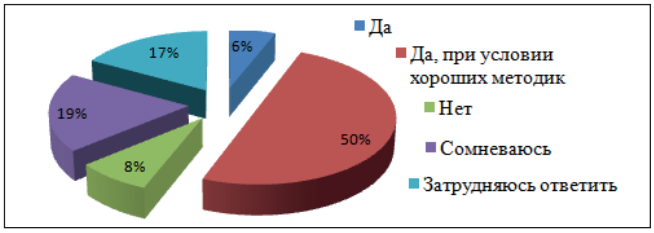


Рис. 14. Результаты ответа на вопрос «Улучшится ли качество Вашего образования с использованием системы электронного обучения?»

хороших методик, в чем сомневается 19% и затрудняется при ответе на вопрос – 17% (рис. 14).

Результаты данного исследования позволяют выявить ряд проблемных вопросов, возникающих при организации взаимодействия преподавателей и студентов медицинского университета в дистанционном формате.

Во-первых, проведенное исследование позволяет засвидетельствовать наличие у большинства студентов, получающих образование по специальности «Фармация», достаточно скептического отношения к самой форме дистанционного образования. Большинство респондентов отмечают недостаток аудиторного живого общения. Некоторые обучающиеся воспринимают дистанционный формат получения знаний лишь как вспомогательный, но никак не основной. Большинство участников исследования считают, что цифровой формат передачи знаний наиболее эффективен при организации отдельных обучающих курсов, курсов повышения квалификации, курсов подготовки к поступлению в вуз. Среди факторов, препятствующих восприятию обучающимися электронных учебных технологий, фигурируют недостаточное техническое обеспечение учебного процесса и отсутствие в арсенале преподавателей специализированных учебно-методических материалов. Действительно, ввиду недостаточного опыта в организации дистанционного обучения как преподавателям, так и студентам приходится тратить на техническую организацию много сил и времени. Также в условиях получения медико-фармацевтических знаний не всегда можно обойтись без практических занятий, обходя опыт личного общения со специалистами в той или иной области научных знаний. Это, безусловно, сказывается на качестве электронных учебно-методических материалов, степени усвоения и передачи учебно-профессиональных знаний.

Во-вторых, результаты анкетирования свидетельствуют о невысокой популярности в использовании обучающимися таких образовательных онлайн-ресурсов, как электронные библиотеки и видеоконференции с выступлением профессионалов и деятелей науки в той или иной образовательной области. Безусловно, такие популярные инструменты дистанционного обучения, как электронные чаты/форумы, электронные образовательные курсы, помогают в усвоении необходимого уровня учебно-профессиональных знаний и навыков. Но тем не менее электронные библиотеки показывают более высокий уровень информационного обеспечения студентов, а видеоконференции наиболее полно приближены к живому общению, а, следовательно, и к очному методу организации обучающего взаимодействия. Данные технологии максимально обеспечивают доступ к обучающему материалу, оптимальную организацию обучения в группе и оценку уровня знаний и т.д. Непопулярность использования студентами электронных библиотечных ресурсов может свидетельствовать о низкой информационной активности обучающихся, а также неумении студентов правильно и самостоятельно использовать полученную с помощью данных технологий информацию. В данном случае есть риск того, что работа студентов в группе сведётся к онлайн-переписке и механической передаче файлов, что негативно скажется на формировании практических навыков будущих фармацевтических работников.

В-третьих, согласно опросу студентов о том, в какой части образовательного процесса преподаватели наиболее часто используют дистанционные технологии обучения, были выявлены следующие факты. В основном цифровые технологии применяются при размещении учебных материалов, выдаче и проверке заданий для самостоятельного выполнения. Такие технологии, как проведение индивидуальных занятий и проработка со студентами индивидуальной образовательной траектории (подготовка к олимпиадам, конкурсам, конференциям), наименее развиты. В данном случае необходима корректировка и совершенствование методики индивидуальной работы с обучающимися в условиях дистанционного обучения с целью повышения учебной мотивации студентов. Большой объем теоретического учебного материала, увеличение количества самостоятельных работ, сложность выполнения практических заданий в условиях ограниченного взаимодействия с преподавателями может привести к механическому выполнению учебных задач, отсутствию стремления к получению новой полезной и интересной информации будущих специалистов.

Несмотря на выявленные с помощью данного исследования проблемы цифровизации образовательного процесса в медицинском вузе, большинство обучающихся поддерживают идею частичного внедрения дистанционных технологий в учебно-воспитательную деятельность СГМУ им. В. И. Разумовского. По мнению студентов, участвующих в анкетировании, данные технологии позволят

усовершенствовать навыки работы с большими объемами научно-образовательной информации, развить самостоятельность в поиске, правильном отборе и продуктивном использовании учебного материала. А также предоставят возможность обучения в удобном месте и в удобное время, развития навыков самоконтроля и самообразования.

Таким образом, новая эпоха внедрения информационных технологий во все сферы жизни общества требует пересмотра некоторых подходов к организации и осуществлению образовательного процесса в высшей школе. Дистанционная форма работы в условиях получения высшего медицинского образования имеет право на существование. Безусловно, традиционный формат преподавания в СГМУ им. В. И. Разумовского является основой получения учебно-профессиональных знаний. Однако дистанционные технологии также могут сыграть не меньшую роль в оптимизации образовательного процесса, удачно вписаться в него и значительно расширить возможности преподавания различных дисциплин.

Результаты проведенного исследования позволили наметить ряд ключевых перспектив в процессе цифровизации образовательного процесса в Саратовском государственном медицинском университете им. В.И. Разумовского.

1. Развитие информационно-коммуникационной инфраструктуры в условиях ДО. Совершенствование качества обучающих электронных программ и курсов, достаточная их разработка, обучение всех участников образовательного процесса правилам подбора необходимого программного и технического обеспечения. Предоставление возможности быстрого доступа к информационным ресурсам и библиотечным базам знаний.

2. Совершенствование самостоятельной поисковой, исследовательской деятельности, приобретение студентами навыков правильного и эффективного использования ресурсов сети Интернет, электронных библиотечно-информационных баз данных.

3. Индивидуализация процесса обучения. Организация систематических обсуждений рассматриваемых проблем, возникающих затруднений в интерактивном режиме между студентами и преподавателями с использованием технологий видеоконференций. Формирование культуры коммуникации преподавателя и обучающегося в сети.

Подводя итоги вышеизложенного, можно сказать, что интегрирование дистанционного обучения с использованием интернет-технологий в образовательную среду высших учебных заведений в условиях современных реалий, связанных, в том числе, и с распространением новой коронавирусной инфекции, на наш взгляд, является чрезвычайно актуальным, востребованным и перспективным направлением совершенствования образовательного процесса. Целесообразность полного перевода процесса обучения в медицинском вузе в формат дистанционного образования не представляется возможным в силу специфики получаемых знаний по медицине, но в то же время преподавание отдельных учебных дисциплин, чтение лекций, проведение семинарских занятий может позволить достичь определенных положительных результатов.

Библиографический список

1. Клоктунова Н.А., Князев Е.Б., Кудашева З.Э., Барсукова М.И., Федюков С.В. Особенности субъективной оценки удовлетворенности качеством образования в зависимости от степен выраженности мотивов обучения. *Высшее образование сегодня*. 2021; № 3: 55 – 63.
2. Клоктунова Н.А., Федюков С.В., Слесарев С.В., Панченко Е.И. Роль электронных и информационных ресурсов в образовательном пространстве вуза. *Педагогическая информатика*. 2021; № 1: 70 – 74.
3. Леванов В.М., Перевезенцев Е.А., Гаврилова А.Н. Дистанционное образование в медицинском вузе в период пандемии COVID-19: первый опыт глазами студентов. *Журнал телемедицины и электронного здравоохранения*. 2020; № 2: 3 – 9.
4. Совранская К.С., Красноплахтова Л.И. Технологии дистанционного образования. *Вопросы образования и науки*. 2018; № 7 (19): 194 – 195.
5. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в редакции от 08.06.2020). *ГАРАНТ*. Available at: https://base.garant.ru/70291362/

References

1. Kloktunova N.A., Knyazev E.B., Kudasheva Z.`E., Barsukova M.I., Fedyukov S.V. Osobennosti sub`ektivnoj ocenki udovletvorennosti kachestvom obrazovaniya v zavisimosti ot stepen vyrazhennosti motivov obucheniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2021; № 3: 55 – 63.
2. Kloktunova N.A., Fedyukov S.V., Slesarev S.V., Panchenko E.I. Rol' `elektronnyh i informacionnyh resursov v obrazovatel'nom prostranstve vuza. *Pedagogicheskaya informatika*. 2021; № 1: 70 – 74.
3. Levanov V.M., Perevezencev E.A., Gavrilova A.N. Distancionnoe obrazovanie v medicinskom vuze v period pandemii COVID-19: pervyj opyt glazami studentov. *Zhurnal telemediciny i `elektronnogo zdravoohraneniya*. 2020; № 2: 3 – 9.
4. Sovranskaya K.S., Krasnoplahtova L.I. Tehnologii distancionnogo obrazovaniya. *Voprosy obrazovaniya i nauki*. 2018; № 7 (19): 194 – 195.
5. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (v redakcii ot 08.06.2020). *GARANT*. Available at: https://base.garant.ru/70291362/

Статья поступила в редакцию 05.07.21

УДК 372.851

Guzairov G.M., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: gafur.mustafin@mail.ru*
Munasypov N.A., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: nail.munasypov@mail.ru*
Safarova A.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: aliya.safarova.66@mail.ru*
Cheremisina M.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: mar.ivan21@mail.ru*

DOUBLE SUBSTITUTION IN THE PROOF AND IN SOLVING TRIGONOMETRIC INEQUALITIES. The double substitution method for solving equations, inequalities and problems with parameters is almost not presented in the educational literature, although for some types of these problems it turns out to be more convenient in comparison with other methods. This work continues a series of publications on applications of double substitution. The features and advantages of the method have been described in previous works using examples of trigonometric and irrational equations. Double substitution gives additional advantages when solving inequalities and problems with parameters, since it significantly expands the possibilities of using graphical methods. The researchers consider examples of double substitution in the proof and solution of trigonometric inequalities, and describe some types of inequalities in which double substitution is appropriate.

Key words: **trigonometric inequalities, problems with parameters, methods for solving inequalities, variable change, double substitution.**

Г.М. Гузаиров, *канд. физ.-мат. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: gafur.mustafin@mail.ru*
Н.А. Мунасыпов, *канд. физ.-мат. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: nail.munasypov@mail.ru*
А.Д. Сафарова, *канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: aliya.safarova.66@mail.ru*
М.И. Черемисина, *канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: mar.ivan21@mail.ru*

ДВОЙНАЯ ПОДСТАНОВКА В ДОКАЗАТЕЛЬСТВАХ И ПРИ РЕШЕНИИ ТРИГОНОМЕТРИЧЕСКИХ НЕРАВЕНСТВ

Метод двойной подстановки при решении уравнений, неравенств и задач с параметрами почти не представлен в учебно-методической литературе, хотя для некоторых типов указанных задач он оказывается более удобным в сравнении с другими методами. Настоящая работа продолжает серию публикаций по применениям двойной подстановки. Особенности и преимущества метода были описаны в предыдущих работах на примерах иррациональных и тригонометрических уравнений. Дополнительные преимущества двойная подстановка дает при решении неравенств и задач с параметрами, так как заметно

расширяет возможности привлечения графических методов. Здесь мы рассмотрим примеры применения двойной подстановки при доказательстве и решении тригонометрических неравенств и опишем некоторые типы неравенств, в которых двойная подстановка целесообразна.

Ключевые слова: **тригонометрические неравенства, задачи с параметрами, методы решений неравенств, замена переменной, двойная подстановка.**

Двойная подстановка может быть применена в уравнениях вида $F(x, y) = 0$, где $x = x(t)$, $y = y(t)$ – функции одной переменной, более сложные (например, иррациональные или трансцендентные), чем $F(x, y)$ (например, многочлен двух переменных небольшой степени), а также в соответствующих неравенствах и задачах с параметрами, содержащих такие уравнения и неравенства. Основная идея двойной подстановки та же, что и у обычной – заменить иррациональное или трансцендентное уравнение или неравенство алгебраическим, и вернуться к иррациональным или трансцендентным функциям только на стадии решения простейших уравнений и неравенств. Однако в случае двойной подстановки мы имеем два уравнения связи: само уравнение $F(x, y) = 0$ и полученное из системы $x = x(t)$, $y = y(t)$ исключением параметра t. Это позволяет иногда комбинировать уравнения, приводя их к более простому виду. Примеры такого применения двойной подстановки в иррациональных уравнениях были рассмотрены в работе [1], в тригонометрических уравнениях – в работе [2].

Все преимущества двойной подстановки сохраняются в соответствующих неравенствах, но в неравенствах добавляются новые, например, более широкие возможности использовать графические методы, к которым мы почти не прибегали в работах [1] и [2]. Тут нам придется строить графики уравнений и неравенств с двумя переменными, но у нас сохраняется аналог метода интервалов – экономичного способа решений неравенств – «метод областей».

1. Двойная подстановка при доказательстве тригонометрических неравенств

Задача 1. Доказать неравенство

$$\cos(\sin t) > \sin(\cos t). \tag{1}$$

Решение. Обозначим

$$\begin{cases} x = \cos t, \\ y = \sin t, \end{cases} \tag{2}$$

тогда $x^2 + y^2 = 1$, а неравенство (1) примет вид

$$\cos y > \sin x. \tag{3}$$

Граница области (3) в плоскости XY задается уравнением $\cos y = \sin x$ или $\cos y = \cos\frac{\pi - 2x}{2}$ или $x \pm y = \frac{\pi}{2} + 2\pi n$, $n \in Z$, и образована двумя семействами параллельных прямых, которые разрезают плоскость XY на квадраты, а область (3) закрашивает всю плоскость XY "в шахматном порядке" по этим квадратам (отбор подходящих квадратов осуществляется по внутренним точкам). Квадрат, внутренние точки которого удовлетворяют неравенствам $\frac{\pi}{2} - 2\pi < x + y < \frac{\pi}{2}$, $\frac{\pi}{2} - 2\pi < x - y < \frac{\pi}{2}$ и неравенству (3) изображен на рисунке слева полностью; соседние квадраты, на которых достигается (3), изображены лишь частично. Окружность $x^2 + y^2 = 1$ целиком лежит в изображенном квадрате, что можно проверить по точкам окружности, лежащим на биссектрисах координатных четвертей, параллельных сторонам квадрата: координаты этих точек $x = \pm\frac{\sqrt{2}}{2}$, $y = \pm\frac{\sqrt{2}}{2}$ удовлетворяют неравенствам, задающим выделенный квадрат, так как $-\frac{3}{2}\pi < -\sqrt{2} \le \mp\frac{\sqrt{2}}{2} \mp \frac{\sqrt{2}}{2} \le \sqrt{2} < \frac{3}{2} < \frac{1}{2}\pi$.

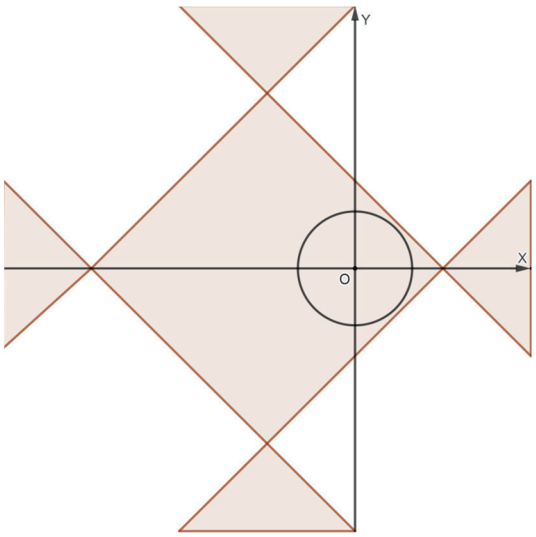


Рис. 1

Замечание. В [1, с.86, с.405] неравенство (1) доказано при ограничениях $0 \le t \le \pi/2$ и с использованием неравенства $|\sin t| \le |t|$. Мы доказали неравенство без ограничений на параметр t, хотя все избыточные ограничения легко снимаются с помощью формул

$$\cos(-x) = \cos x, \quad \sin(-x) = -\sin x, \quad \cos(x + \pi) = -\cos x, \quad \sin(x + \pi) = -\sin x.$$

Задача 2. Найти наибольшее и наименьшее значения функции

$$y = 2\sin^2 x + 4\cos^2 x + 6\sin x \cdot \cos x. \tag{4}$$

Решение. С помощью формул понижения степени и двойного аргумента из (4) найдем $y = 3 - \cos 2x + 3\sin 2x$, а с помощью двойной подстановки

$$\begin{cases} u = \cos 2x, \\ v = \sin 2x, \end{cases} \tag{5}$$

получим

$$y = 3 - u + 3v. \tag{6}$$

Из (5) вытекает формула связи

$$u^2 + v^2 = 1. \tag{7}$$

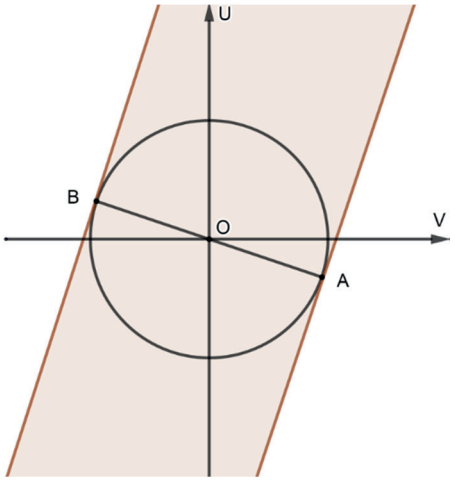


Рис. 2

Из (6) получим $u = 3v + 3 - y$ и будем рассматривать u как функцию от v с параметром y. При всевозможных значениях параметра y мы имеем семейство параллельных прямых с общим угловым коэффициентом 3. На рис. 2 изображены граничные линии этого семейства, касающиеся окружности (7) в диаметрально противоположных точках A и B. Если прямая (6) попадает в лежащую между ними полосу, выделенную цветом, то система (6)-(7) имеет решение. Подставив (6) в (7), получим квадратное относительно v уравнение $10v^2 - 6(y - 3)v + (y - 3)^2 - 1 = 0$ с дискриминантом $D = 40 - 4(y - 3)^2$. Условие касания прямой (6) и окружности (7) имеет вид $D = 0$, откуда найдем граничные значения параметра $y_{1,2} = 3 \pm \sqrt{10}$, которым соответствуют две касательные: $u = 3v \mp \sqrt{10}$.

Полученные выше результаты можно интерпретировать следующим образом: система уравнений (6), (7) имеет решения (то есть их графики пересекаются) при $y_2 \le y \le y_1$ – иначе y не принадлежит множеству значений функции (непрерывной, поэтому принимающей все промежуточные значения).

Ответ: $\max y = y_1 = 3 + \sqrt{10}$, $\min y = y_2 = 3 - \sqrt{10}$.

Замечание. В [3, с.87, с.408] задача 2 решена более традиционным методом с помощью формулы вспомогательного угла.

Задача 3. Доказать неравенство

$$(\cos t)^{2n} + (\sin t)^{2n} \ge 2^{1-n} \quad \text{при } n \in \mathbb{N}. \tag{8}$$

Решение. На этот раз сделаем двойную подстановку

$$\begin{cases} x = (\cos t)^2, \\ y = (\sin t)^2, \end{cases} \tag{9}$$

тогда

$$0 \le x \le 1, \ 0 \le y \le 1 \ \text{и} \ x + y = 1. \tag{10}$$

Полученное из (8) неравенство

$$x^n + y^n \ge 2^{1-n} \tag{11}$$

докажем индукцией по n. При $n = 1$ нестрогое неравенство (11) выполнено как равенство: $x + y = 1$. Пусть неравенство (11) выполнено при некотором натуральном n. Тогда

$$2^{1-n} \le x^n + y^n = (x^n + y^n)(x + y) = x^{n+1} + y^{n+1} + x^n y + y^n x \le 2(x^{n+1} + y^{n+1}),$$

соединяя начало с концом, получим $x^{n+1} + y^{n+1} \ge 2^{1-(n+1)}$, что завершает доказательство; использованное тут на последнем шаге неравенство $x^n y + xy^n \le x^{n+1} + y^{n+1}$ проверяется непосредственно:

$$x^{n+1} + y^{n+1} \ge x^n y + xy^n \iff x^n(x - y) + y^n(y - x) \ge 0 \iff$$
$$\iff (x - y)(x^n - y^n) \ge 0 \iff (x - y)^2(x^{n-1} + x^{n-2}y + \cdots + xy^{n-2} + y^{n-1}) \ge 0$$

– последнее выполнено согласно неравенствам из (10).

Замечание. В [4, с.44] неравенство (8) было доказано с помощью неравенства Йенсена. Доказательство по индукции можно было провести и без двойной подстановки (9), но, кроме более компактного оформления доказательства, двойная подстановка позволяет легче разглядеть в (8) факт скорее арифметической

природы, чем тригонометрической; в [4, сс.43,96], например, приводится следующее обобщение неравенства (11) для показателя $n = 2$:

если $x_1 + x_2 + \cdots + x_k = 1$, то $x_1^2 + x_2^2 + \cdots + x_k^2 \geq \frac{1}{k}$,

которое непосредственного отношения к тригонометрии не имеет.

2. Двойная подстановка при решении тригонометрических неравенств

Задача 4. Решить тригонометрическое неравенство первого порядка:

$$3\cos t + 2\sin t \geq 1. \qquad (12)$$

Решение. Произведем в (12) двойную подстановку (2) ($x = \cos t,\ y = \sin t$), тогда $x^2 + y^2 = 1$, а неравенство (12) примет вид

$$3x + 2y \geq 1. \qquad (13)$$

Граница области (13) задается уравнением $3x + 2y = 1$, а сама область (на рис. 3 закрашена) является полуплоскостью, включающей границу.

Решив систему уравнений

$$3x + 2y = 1 \text{ и } x^2 + y^2 = 1,$$

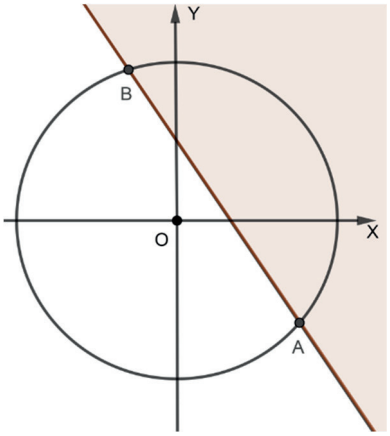


Рис. 3

найдем точки пересечения окружности и прямой:

$$A = \left(\frac{3+4\sqrt{3}}{13}; \frac{2-6\sqrt{3}}{13}\right) \text{ и } B = \left(\frac{3-4\sqrt{3}}{13}; \frac{2+6\sqrt{3}}{13}\right).$$

Теперь найдем граничные значения a и b параметра t, соответствующие точкам A и B – концам дуги окружности, лежащей в области (13)

$$\begin{cases} \cos a = \frac{3+4\sqrt{3}}{13}, \\ \sin a = \frac{2-6\sqrt{3}}{13}, \end{cases} \text{ и } \begin{cases} \cos b = \frac{3-4\sqrt{3}}{13}, \\ \sin b = \frac{2+6\sqrt{3}}{13}. \end{cases}$$

Отсюда $a = \arcsin\frac{2-6\sqrt{3}}{13}$, $b = \arccos\frac{3-4\sqrt{3}}{13}$ – имеем в виду основные значения параметра t из промежутка $]-\pi; \pi]$. Далее, с учетом периодичности тригонометрических функций в (12), можем записать ответ (имеем в виду, как всегда, объединение счетного числа промежутков):

Ответ: $\left[\arcsin\frac{2-6\sqrt{3}}{13} + 2\pi n;\ \arccos\frac{3-4\sqrt{3}}{13} + 2\pi n\right]$, где $n \in \mathbb{Z}$.

Замечание. Тригонометрические неравенства первого порядка могут решаться также по формуле вспомогательного угла или с помощью универсальной тригонометрической подстановки, но в смежных задачах (например, в задачах с параметром) эти методы иногда приводят к некоторым техническим осложнениям.

Задача 5. Решить неоднородное тригонометрическое неравенство второго порядка, зная, что во множестве его решений имеются изолированные точки:

$$a\cos t + a\sin t \leq \cos t \sin t. \qquad (14)$$

Решение. Произведем в (14) двойную подстановку

$$\begin{cases} x = a\cos t, \\ y = a\sin t, \end{cases} \text{ тогда } x^2 + y^2 = a^2 \qquad (15)$$

– уравнение окружности с центром в начале координат и радиусом $|a|$, а неравенство (14) примет вид $a^2 x + a^2 y \leq xy$ или, после группировки,

$$(x - a^2)(y - a^2) \geq a^4. \qquad (16)$$

Граница области (16) задается уравнением

$$(x - a^2)(y - a^2) = a^4. \qquad (17)$$

При $a \neq 0$ уравнение (17) задает гиперболу с асимптотами $x = a^2$ и $y = a^2$. Биссектрисы углов, образованных асимптотами, – оси симметрии гиперболы, а точка их пересечения – ее центр симметрии. Области (16) соответствуют внутренние полости гиперболы, закрашенные на рисунке слева. Наличие изолированных точек в решении (16) соответствует касанию окружности и гиперболы в точке A, симметричной началу координат O относительно точки пересечения асимптот, откуда $A = (2a^2, 2a^2)$. Подставив координаты точки A в (15), найдем $a^2 = \frac{1}{8}$; подставив это в (17), найдем $y = \frac{x}{8x-1}$, подставив это в (15), получим уравнение $512x^4 - 128x^3 - 48x^2 + 16x - 1 = 0$. В силу касания окружности и гиперболы $x = 2a^2 = \frac{1}{4}$ является кратным корнем уравнения, что позволяет понизить его степень: $32x^2 + 8x - 1 = 0$, откуда найдем координаты других точек пересечения окружности и гиперболы: $B = \left(\frac{-1-\sqrt{3}}{8}; \frac{-1+\sqrt{3}}{8}\right)$ и $C = \left(\frac{-1+\sqrt{3}}{8}; \frac{-1-\sqrt{3}}{8}\right)$. Отсюда

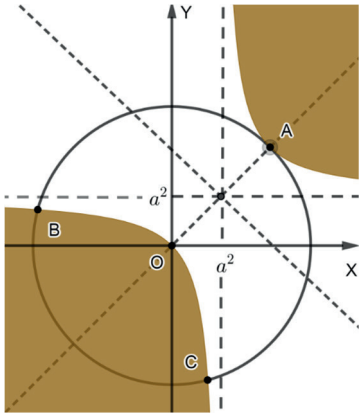
Ответ: $\cup_{n\in\mathbb{Z}}\left[\arccos\frac{1+\sqrt{3}}{8} - \pi + 2\pi n; \arccos\frac{1-\sqrt{3}}{8} - \pi + 2\pi n\right] \cup \left\{\frac{\pi}{4} + 2\pi n\right\}$.

Задача 6. Решить неравенство

$$\cos(2\sin t) \geq \sin(2\cos t). \qquad (18)$$

Решение. Произведем в (18) двойную подстановку (2) ($x = \cos t,\ y = \sin t$), тогда $x^2 + y^2 = 1$, само неравенство (18) с помощью формул двойного аргумента примет вид $2(\cos y)^2 - 1 \geq 2\sin x \cos x$ или $2(\cos y)^2 \geq 1 + 2\sin x \cos x$ или $2(\cos y)^2 \geq (\cos x + \sin x)^2$ или, с помощью формулы вспомогательного угла,

$$(\cos y)^2 \geq \left(\cos\left(x - \frac{\pi}{4}\right)\right)^2 \text{ или } |\cos y| \geq \left|\cos\left(x - \frac{\pi}{4}\right)\right|. \qquad (19)$$



Граница области (19) задается уравнением $|\cos y| = \left|\cos\left(x - \frac{\pi}{4}\right)\right|$ и задает на плоскости два семейства параллельных прямых:

$$\pm y = x - \frac{\pi}{4} + \pi n, \text{ где } n \in \mathbb{Z}. \qquad (20)$$

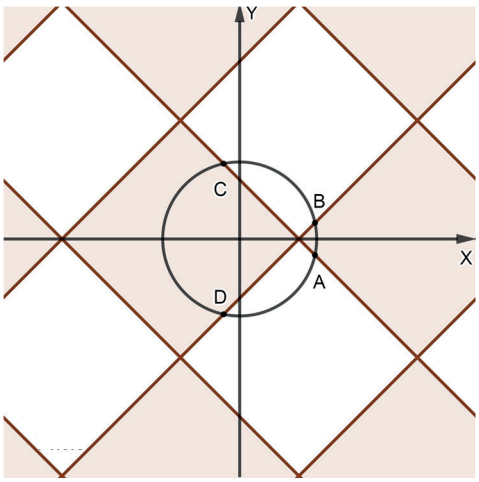


Рис. 5

Область, соответствующая неравенству (19) на рис. 5 выделена более темным цветом. Тригонометрическая окружность пересекается с областью (19) по двум дугам $\overset{\frown}{AB}$ и $\overset{\frown}{CD}$. Координаты точек A и C найдем, подставив уравнение соответствующей прямой семейства (20) в уравнение окружности: $y = -x + \frac{\pi}{4}$, тогда $y^2 = x^2 - \frac{\pi}{2}x + \frac{\pi^2}{16}$ и уравнение окружности примет вид $32x^2 - 8\pi x - (16 - \pi^2) = 0$. Тогда

$$x_1 = \frac{\pi+\sqrt{32-\pi^2}}{8},\ y_1 = \frac{\pi-\sqrt{32-\pi^2}}{8};$$

$$x_2 = \frac{\pi-\sqrt{32-\pi^2}}{8},\ y_2 = \frac{\pi+\sqrt{32-\pi^2}}{8};$$

$A = (x_1; y_1)$, $C = (x_2; y_2)$, и, в силу симметрии, $B = (x_1; -y_1)$, $D = (x_2; -y_2)$. Сделав обратную подстановку, получим совокупность двух двойных неравенств: $y_1 \leq \sin t \leq -y_1$ (соответствует дуге $\overset{\frown}{AB}$), $-y_2 \leq \sin(t - \pi) \leq y_2$ (соответствует дуге $\overset{\frown}{CD}$ – тут мы перешли от C и D к диаметрально противоположным точкам, затем поворотом на угол π вернули дугу на место). В ответе выпишем основные промежутки, остальные получаются сдвигом на $2\pi n$:

Ответ: $\left[\arcsin\frac{\pi-\sqrt{32-\pi^2}}{8}; \arcsin\frac{\sqrt{32-\pi^2}-\pi}{8}\right] \cup \left[\pi - \arcsin\frac{\pi+\sqrt{32-\pi^2}}{8}; \pi + \arcsin\frac{\pi+\sqrt{32-\pi^2}}{8}\right]$.

Опишем преимущества двойной подстановки в тригонометрических неравенствах, которые после разбора приведенных примеров – задач 1-6 – выглядят более очевидными. Ограничимся неравенствами вида

$$F(\cos t, \sin t) < 0,\ F(\cos t, \sin t) > 0, F(\cos t, \sin t) \leq 0, F(\cos t, \sin t) \geq 0,$$

где, в самых простых случаях, $F(x, y)$ – многочлен двух переменных небольшой степени:

Если $F(x, y)$ содержит одну из переменных (например, $\sin x$) только в четных степенях, то можно ограничиться обычной – одинарной – подстановкой (соответственно, $x = \cos t$). Но если обе переменные x, y присутствуют в F в нечетных степенях, то подстановка с помощью основного тригонометрического тождества заменит тригонометрическое неравенство иррациональным с комбинацией знаков $\pm$, что скорее усложнит неравенство, чем упростит. Поэтому даже в задачах № 13 из ЕГЭ (обычно требующих решения тригонометрического уравнения с последующим отбором корней из заданного промежутка) тригонометрические уравнения первой степени (т.е. вида $a \cdot \cos t + b \cdot \sin t = c$) почти не встречаются, хотя в арсенале школьной тригонометрии есть два способа решения таких уравнений: с помощью формулы дополнительного угла и с помощью универсальной тригонометрической подстановки, которые, однако, могут привести к осложнениям при отборе корней. Двойная подстановка в тригонометрических уравнениях первой степени позволяет обойтись без этих технических осложнений – см. работу [2], а двойная подстановка в соответствующих тригонометрических неравенствах (см. задачу 4) приводит к дополнительным преимуществам в виде графических методов.

Графические методы в неравенствах с одной переменной, т.е. вида $f(t) < h(t)$, возможны в виде построения графиков левой и правой частей неравенства, т.е. построения графиков уравнений $y = f(t)$ и $y = h(t)$ в плоскости TY, с последующим отбором промежутков, на которых график $y = f(t)$ лежит ниже графика $y = h(t)$. Но если $f(t)$ и $h(t)$ – тригонометрические функции, то само построение графиков может оказаться затруднительным. Двойная подстановка (2) в неравенстве, например $F(\cos t, \sin t) < 0$, требует построения графика неравенства $F(x, y) < 0$ в плоскости XY, что сводится к построению граничной линии $F(x, y) = 0$ этой области – алгебраической кривой, что обычно проще – и последующему отбору тех частей плоскости, разрезанной граничной линией, где достигается нужное неравенство «методом областей». «Метод областей», названный нами во введении по аналогии с методом интервалов, позволяет основные сложности в решении неравенств отнести на этап решения уравнений (неравенства чаще требуют графических иллюстраций, чем уравнения). Там, где уравнения связи, возникающие при двойных подстановках, приводят в итоге к решению уравнения с одной переменной первой или второй степени, двойная подстановка приводит к успеху. Там, где возникают уравнения более высоких степеней, следует искать способы понижения степени уравнения, как в приведенной задаче 5, или обращаться к общим методам решения таких уравнений. Общие методы решений уравнений 3-й и 4-й степеней приведены, например, в [5, с. 288 – 293]. Впрочем, возникновение уравнений высоких степеней не является спецификой именно двойной подстановки; кроме того, мы видели применения двойной подстановки в задачах, не вписанных в эту сугубо алгебраическую классификацию.

Библиографический список

1. Гузаиров Г.М. Двойная подстановка в иррациональных уравнениях. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 5 (84): 195 – 199.
2. Гузаиров Г.М., Мунасыпов Н.А., Сафарова А.Д., Черемисина М.И. Двойная подстановка в тригонометрических уравнениях. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 3 (82): 283 – 286.
3. Лидский В.Б., Овсянников Л.В., Тулайков А.Н., Шабунин М.И., Федосов Б.В. *Задачи по элементарной математике.* Москва: Наука, 1973.
4. Гомонов С.А. *Замечательные неравенства: способы получения и примеры применения. 10 – 11 кл.*: учебное пособие. Москва: Дрофа, 2005.
5. Прасолов В.В. *Задачи по алгебре, арифметике и анализу.* Москва: МЦНМО, 2007.

References

1. Guzairov G.M. Dvojnaya podstanovka v irracional'nyh uravneniyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 5 (84): 195 – 199.
2. Guzairov G.M., Munasypov N.A., Safarova A.D., Cheremisina M.I. Dvojnaya podstanovka v trigonometricheskih uravneniyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 3 (82): 283 – 286.
3. Lidskij V.B., Ovsyannikov L.V., Tulajkov A.N., Shabunin M.I., Fedosov B.V. *Zadachi po `elementarnoj matematike.* Moskva: Nauka, 1973.
4. Gomonov S.A. *Zamechatel'nye neravenstva: sposoby polucheniya i primery primeneniya. 10 – 11 kl.*: uchebnoe posobie. Moskva: Drofa, 2005.
5. Prasolov V.V. *Zadachi po algebre, arifmetike i analizu.* Moskva: MCNMO, 2007.

Статья поступила в редакцию 29.06.21

УДК 378

***Batchaeva P.A.-Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics and Methods of Teaching, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: pavlina-64@mail.ru*

***Shidakova K.I.**, postgraduate (44.06.01. Education and pedagogical sciences), Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: karina_sh92@mail.ru*

IDENTIFICATION OF CRITERIA FOR DETERMINING THE LEVEL OF QUALITY OF EDUCATION OF SCHOOL STUDENTS IN THE IMPLEMENTATION OF THE DEVELOPED METHODOLOGICAL SYSTEM USING INFORMATION TECHNOLOGIES. The article deals with issues related to the identification of criteria by which it is possible to determine the level of quality of education of school students. To improve the knowledge, skills and experience of independent activity of school students, it is now possible to successfully apply information technologies. The level of quality of education depends on many factors, including the leading role is determined by: mathematical literacy, mental activity of a school student, his intellectual abilities. Education is considered in close connection with such concepts as intelligence and thinking. Taking into account all the features of these concepts, the researchers have identified nine criteria, the number of which can determine the level of education of a school student: low, medium or high. The authors conclude that the identified criteria will help to determine the level of quality of students' education at the beginning and end of the experiment in the pilot and experimental work.

Key words: **criteria, level of quality of education, intelligence, thinking, research skills and abilities, experience of independent activities, education.**

***П.А.-Ю. Батчаева**, канд. пед. наук, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: pavlina-64@mail.ru*

***К.И. Шидакова**, аспирант, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: karina_sh92@mail.ru*

ВЫЯВЛЕНИЕ КРИТЕРИЕВ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАННОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗРАБОТАННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с выявлением критериев, по которым можно определить уровень качества образованности учащихся школы. Для совершенствования знаний, умений и опыта самостоятельной деятельности учеников в настоящее время можно успешно применять информационные технологии. Уровень качества образования зависит от многих факторов, в числе которых ведущую роль определяют математическая грамотность, умственную активность ученика, его интеллектуальные способности. Образованность рассматривается в тесной связи с такими понятиями, как интеллектуальность и мышление. Учитывая все особенности этих понятий, нами выявлено девять критериев, по числу которых можно определить уровень образованности ученика: низкий, средний или высокий. Авторы делают вывод о том, что выявленные критерии помогут при проведении опытно-экспериментальной работы определить уровень качества образованности учащихся на начало и конец эксперимента.

Ключевые слова: **критерии, уровень качества образования, интеллект, мышление, исследовательские умения и навыки, опыт самостоятельной деятельности, образованность.**

Многочисленными исследованиями и практикой обучения доказано, что применение информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе вполне оправдано и значительно облегчает усвоение всего нового ввиду доступности к материалам любого характера, благодаря наглядности при пояснениях, увлеченности интересующими проблемами, обучающим программам, тренажерам, многообразным видеоматериалам и т.д. В соответствии с программой исследования нам необходимо было выявить ряд критериев для определения уровня качества образованности учащихся. Эта задача осуществлялась в рамках реализации разработанной методической системы по совершенствованию знаний, умений и опыта деятельности учащихся с использованием информационных и коммуникационных технологий [1 – 10].

Если основу процесса познания окружающего реального мира составляет образование, то способности учеников должны определяться в соответствии с этим. Математическое образование предполагает твердое знание теоретических основ науки, построение математической модели задачи, преобразование выражений, знание нескольких способов решения и т.п. Поэтому, на наш взгляд, в качестве критериев могут быть взяты умения: ***твердое знание теоретических основ науки; умение перевести проблему на понятный язык (построить математическую модель задачи, преобразовать выражение).***

Существует много других определений мышления. Одно из них – «высший этап обработки информации человеком, процесс установления связей между объектами или явлениями окружающего мира …; или – процесс отражения существенных свойств объектов, а также связей между ними, что приводит к появлению представлений об объективной реальности» [5]. Непрерывное пополнение запаса понятий, представлений также включает в себя вывод новых суждений, что означает построение умозаключений; установление связей между данными и искомыми и определение путей решения. В этих же целях целесообразно формировать у учеников умение проводить исследовательскую работу. О формировании умений и навыков исследовательской работы у бакалавров П.А.-Ю. Батчаева отмечает: «Необходимые (исследовательские) умения и навыки можно формировать лишь через активные мыслительные и практические самостоятельные действия обучающихся» [8]. Эти же умения необходимы студентам при организации их самостоятельной работы [9].

Умение применять исследовательские приемы при решении упражнений и задач свидетельствует о наличии исследовательских качеств у учеников. В некоторых случаях умение проводить исследовательскую работу связывают с мыслительными действиями учеников, которые активно проявляются с применением информационных технологий. Сравнивать, классифицировать, обобщать, конкретизировать, делать выводы, выявлять проблему, ставить гипотезу, намечать пути и задачи исследования, – все это и есть исследовательские качества, благодаря которым ученики успешно совершенствуют свои знания, умения и опыт самостоятельной деятельности. Поэтому следующим критерием можно выбрать ***наличие исследовательских умений и навыков***.

Конкретно относительно дисциплины математики можно выявить ряд критериев для определения уровня качества образованности. Они представляют собой различные умения и навыки. Поэтому считаем целесообразным в качестве следующего критерия взять ***умение установить связи между данными и искомыми и наметить пути решения.***

Разберем понятие «интеллект» «Интеллект – это способность психики человека, при помощи которой он может успешно решать задачи, возникающие в процессе жизнедеятельности, опираясь на опыт и знания, усваивать новые умения и навыки» [4].

Исходя из этого определения, считаем возможным взять в качестве следующего критерия ***умение практического применения теоретических основ к решению проблем различного уровня сложности, свободное оперирование знаниями в нестандартных, незнакомых ситуациях.*** Этот критерий раскрывает и опыт, и знания, и новые умения, и навыки. К интеллектуальным способностям относят также уровень умственных способностей.

И последнее: что такое образованность? «Образованность – качество личности, характеризующее способность человека использовать в своей жизнедеятельности освоенные им продукты материального и духовного труда людей, т.е. их прошлого опыта и включать их в свой собственный опыт, руководствуясь действующими социальными нормами и духовными ценностями в обществе» [6]. На практике образованность заключается в объеме информации (знаний, умений, навыков), позволяющей правильно мыслить в пределах существующей системы представлений, рассуждать, стремиться к благу, оценивать последствия своих действий. Поэтому умения ***применять рациональные способы решений; проводить самопроверку, самоконтроль и самооценку, самоанализ; интерпретировать полученный результат*** являются теми умениями человека, которые ведут к осмыслению явлений собственной духовной жизни, чем и определяется образованность в целом.

Качество образования определяется многими категориями, в числе которых состояние процесса образования, его результативность, соответствие требованиям современного общества со всеми его инновациями. Инновации в образовании – это усовершенствование знаний, умений, навыков, опыта самостоятельной деятельности, определяющее, по сути, улучшение качества образования. Покажем на примерах, как те или иные умения должны быть использованы нами для определения уровня качества образования. Практика показывает, что учащиеся для нахождения корней квадратного уравнения используют общую формулу:

$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}.$$

Например, для решения уравнения вида

$7x^2 + 84x - 7 = 0$ можно использовать другую формулу, учитывая, что второй коэффициент – число четное.

$b = 2k$. В данном случае $84 = 2 \cdot 42$. И тогда по формуле

$$x = \frac{-k \pm \sqrt{k^2 - ac}}{a}$$ получаем корни.

$$x = \frac{-42 \pm \sqrt{42^2 - 49}}{7} = \frac{-42 \pm \sqrt{42^2 - 7^2}}{7} = \frac{-42 \pm \sqrt{(42-7)(42+7)}}{7}$$

$$= \frac{-42 \pm \sqrt{35 \cdot 49}}{7} = \frac{7(-6 \pm \sqrt{35})}{7} = -6 \pm \sqrt{35}.$$

По решению только одного такого уравнения можно отследить у ученика сформированные умения: *твердое знание основ дисциплины и умение практического применения теоретических основ к решению проблем различного уровня сложности, свободное оперирование знаниями в нестандартных, незнакомых ситуациях*.

Другой пример. Учащиеся очень редко используют теорему, обратную теореме Виета, для определения корней приведенного квадратного уравнения.

$x^2 + 6x - 7 = 0$.

Надо всего лишь подобрать такие два числа, что их произведение равно свободному члену, а сумма – второму коэффициенту, взятому с противоположным знаком.

$\begin{cases} x_1 \cdot x_2 = -7 \\ x_1 + x_2 = -6. \end{cases}$ Это числа -7 и 1.

Задача. Найти длины сторон прямоугольника, если его периметр равен 18 см, а площадь 20.

$\begin{cases} x_1 \cdot x_2 = 20 \\ 2(x_1 + x_2 = 18. \end{cases}$ Это числа 4 и 5.

Задание. Выполните действия (7 класс)

(54,23 · 3,2 – 54,13 · 3,2 + 0, 68) : 0,2.

Ученики, используя правила выполнения действий, устанавливают порядок и приступают к решению:

1) 54,23 · 3,2,
2) 54,13 · 3,2,
3) от результата 1) действия вычесть результат 2) действия,
4) к результату полученного действия 3) прибавить 0,68,
5) результат, полученный в скобках, разделить на 0,2.

А что делают ученики, которые приучены анализировать ситуацию? Они подмечают общий множитель, который можно вынести за скобки:

1) 54,23 · 3,2 – 54,13 · 3,2 = 3,2 (54,23·– 54,13) = 3,2 · 0,1 = 0,32,
2) 0,32 + 0,68=1,
3) 1 : 0,2 = 5.

Как видим, второй способ решения показывает умение ученика рационально подходить к проведению действий, решение можно даже получить устно.

При таком подходе к выполнению задания проявляется *умение анализировать ситуацию и выбирать рациональный способ решения*. Умение подмечать тонкости свидетельствует о наличии интеллекта у ученика, его математической грамотности.

Следующее задание: ***Решите уравнение:***

165,64 – (x – 12,5) = 160,54.

1 способ решения:

165,64 – x + 12,5 = 160,54

178,14 – x = 160,54

– x = 160,54 – 178,14

– x = 17,6

x = – 17,6.

2 способ решения: зная правило «Для того, чтобы найти вычитаемое, надо от уменьшаемого вычесть разность», получаем:

165,64 – (x – 12,5) = 160,54

x – 12,5 = 165,64 – 160,54

x – 12,5 = 5,1

x = 5,1 + 12,5

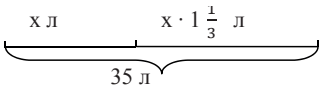
x = 17,6.

Если ученик заметил, что второй способ решения требует меньше вычислений и намного проще, и этот способ рациональнее, то это говорит о его умении анализировать ситуацию и использовать рациональный путь решения.

Задача. *В двух сосудах 35 литров жидкости. Известно, что в одном сосуде жидкости в $1\frac{1}{3}$ раза меньше, чем в другом. Сколько жидкости в каждом сосуде?*

В анализе задачи важно установить, что означает фраза «в одном сосуде жидкости в $1\frac{1}{3}$ раза меньше, чем в другом». Если в первом сосуде – *x* л, то во втором: $1\frac{1}{3}$. А если принять, что во втором *x* л жидкости, то в первом будет $x \cdot 1\frac{1}{3}$ л.

Схематический чертеж:



Путь решения по этой схеме очевиден:

$(x \cdot 1\frac{1}{3}) + x = 35$

$(1\frac{1}{3} + 1)\, x = 35$

$2\frac{1}{3}\, x = 35$

$x = 35 : \frac{7}{3}$

$x = 15.$

Тогда во втором сосуде будет $15 \cdot \frac{4}{3} = 20$ (л) жидкости.

Рассмотрим еще один пример. *Найдите неизвестный член пропорции*:

$\frac{-2\frac{2}{9}}{x} = \frac{11\frac{2}{3}}{-1\frac{2}{5}}$.

Зная свойство пропорции – произведение крайних членов равно произведению средних – найдем *x*.

$x \cdot 11\frac{2}{3} = -2\frac{2}{9} \cdot (-1\frac{2}{5})$

$x = \frac{\frac{20 \cdot 7}{9 \cdot 5}}{\frac{35}{2}} = \frac{28}{9} : \frac{35}{2} = \frac{28 \cdot 3}{9 \cdot 35} = \frac{4 \cdot 1}{3 \cdot 5} = \frac{4}{15}$.

Проверка: $\frac{-2\frac{2}{9}}{x} = \frac{11\frac{2}{3}}{-1\frac{2}{5}}$.

$-2\frac{2}{9} \cdot \left(-1\frac{2}{5}\right) = 11\frac{2}{3} \cdot \frac{4}{15}$

$\frac{20 \cdot 7}{9 \cdot 5} = \frac{35 \cdot 4}{3 \cdot 15}$

$\frac{28}{9} = \frac{28}{9}$ - верно.

Делаем вывод, если ученик сделал проверку, то у него развито умение осмысленно анализировать полученный результат, осуществлять самопроверку.

В рамках данной статьи нами определяются уровни качества образованности учащихся основной школы при реализации разработанной методической системы с использованием информационных технологий. К информационным технологиям относятся также электронные образовательные ресурсы, которые позволяют задействовать все органы чувств школьников, и за счет этого достигается высокий уровень интереса к изучению дисциплин, следовательно, и высокое качество уровня знаний. В электронных образовательных ресурсах использование интерактивной компьютерной графики имеет основное достоинство – возможность оперативного взаимодействия пользователя с компьютером. «Интерактивная компьютерная графика – это применение компьютеров для подготовки и воспроизведения изображений, при котором пользователь имеет возможность оперативно вносить изменения в изображение непосредственно в процессе его воспроизведения» [7].

Так, в электронном образовательном ресурсе для уроков математики и информатики используются элементы интерактивной компьютерной графики в виде рисунков, графиков, схем и динамичных приложений. Это позволяет визуализировать обучение, при котором, в отличие от печатного учебного пособия, предоставляются интерактивные возможности. Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов предоставляет уникальные возможности для учащихся работать по электронным учебным модулям трех типов: информационном, практическом и контрольном. Все электронные модули созданы по темам курса математики, информатики автономно. На сайте http://school-collection.edu.ru представлены материалы по математике для 5 – 6 классов, по алгебре для 7 – 9 классов, по геометрии для 7 – 11 классов, по информатике. Например, для учащихся 5 – 7 классов коллекция цифровых образовательных ресурсов предлагает наглядные пособия; логические игры и задачи; презентации; интерактивные тесты; заготовки для практикума; дидактические материалы; методические материалы для учителя [2]. Тем самым электронный образовательный ресурс является эффективным средством для достижения не только качества образования, но и решения триединой дидактической цели урока: образовательный аспект: восприятие учащимися учебного материала, осмысливание связей и отношений в объектах изучения; развивающий аспект: развитие познавательного интереса у школьников, умения обобщать, анализировать, сравнивать; активизация творческой деятельности учащихся; воспитательный аспект: воспитание научного мировоззрения, умения четко организовать самостоятельную работу.

В связи с этим ***умение работать с компьютером в интерактивном режиме*** – следующий критерий для определения уровня качества образованности учеников.

Итак, нами выделено 9 критериев, по числу которых можно установить уровень качества образованности ученика: 7 – 9 умений – высокий уровень; 4 – 6 умений – средний уровень; 1 – 3 умений – низкий.

Высокий уровень образованности характеризуется знаниями и навыками, необходимыми для усвоения нового знания; объёмом математических знаний, нужных для успешной работы, адаптации и комфортного существования в мире. Имеет место проявление познавательной и мыслительной активности. Ученик с высоким уровнем образованности имеет достаточно полное представление о применении математики в других областях и науках, понимает единую картину мира.

Средний уровень образованности зависит от проявлений внешних факторов. Имеет место умственная деятельность ученика, которая проявляется под влиянием учителя. Ученик может самостоятельно решать задачи, но они мало связаны или действия проводятся нерационально. На этом уровне ученик может составлять единую картину из разрозненных проблем, явлений, находить в них общее, чтобы выявлять неизвестные закономерности.

Низкий уровень образованности характеризуется неполным объемом теоретических знаний и умений, восприятие и преобразование информации осуществляется при помощи учителя. Имеет место проявление мышления при выполнении определенных действий. Слабо развито личностное знание, полученные знания не находят применения в ситуациях, выходящих за рамки репродуктивных действий.

Выявленные критерии помогут при проведении опытно-экспериментальной работы определить уровень качества образованности учащихся на начало и конец эксперимента.

Библиографический список

1. *Мышление, психология. Мышление – психический процесс.* Available at: google-info.org›3676/1/myshlenie-psikhologiya.html
2. *Инфоурок. Электронные образовательные ресурсы* Available at: infourok.ru›elektronnye-obrazovatelyne-resursy-s
3. *Характеристика процесса мышления.* Available at: infourok.ru›lekciya…temu-harakteristika-processa
4. *Интеллект в психологии: определение, структура, теории*. Available at: mma-spb.ru›psihologiya/intellekt-v-psihologii
5. *Мышление как вид познания. Мышление и творчество* Available at: pandia.ru›text/80/611/13640.php
6. Безрукова В.С. *Образованность. Основы духовной культуры*. Available at: rykovodstvo.ru›exspl/8964/index.html?page=61
7. *Интерактивная компьютерная графика*. Available at: studopedia.su›10…interaktivnaya-kompyuternaya
8. Батчаева П.А.-Ю. Формирование умений проводить исследовательскую работу у бакалавров средствами изучения исторических объектов и природных явлений. *Мир науки, культуры, образования. 2017; № 2 (63): 275 – 277.*
9. Батчаева П.А.-Ю. Самостоятельное освоение знаний студентами в условиях дистанционного обучения. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 4 (83): 61 – 62.
10. Шидакова К.И. К проблеме повышения качества образования в условиях ФГОС посредством совершенствования знаний, умений и опыта деятельности учащихся. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; № 69-3: 245 – 248.

References

1. *Myshlenie, psihologiya. Myshlenie – psihicheskij process.* Available at: google-info.org›3676/1/myshlenie-psikhologiya.html
2. *Infourok. `Elektronnye obrazovatel'nye resursy* Available at: infourok.ru›elektronnye-obrazovatelyne-resursy-s
3. *Harakteristika processa myshleniya*. Available at: infourok.ru›lekciya…temu-harakteristika-processa
4. *Intellekt v psihologii: opredelenie, struktura, teorii*. Available at: mma-spb.ru›psihologiya/intellekt-v-psihologii
5. *Myshlenie kak vid poznaniya. Myshlenie i tvorchestvo* Available at: pandia.ru›text/80/611/13640.php
6. Bezrukova V.S. *Obrazovannost'. Osnovy duhovnoj kul'tury*. Available at: rykovodstvo.ru›exspl/8964/index.html?page=61
7. *Interaktivnaya komp'yuternaya grafika.* Available at: studopedia.su›10…interaktivnaya-kompyuternaya
8. Batchaeva P.A.-Yu. Formirovanie umenij provodit' issledovatel'skuyu rabotu u bakalavrov sredstvami izucheniya istoricheskih ob`ektov i prirodnyh yavlenij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; № 2 (63): 275 – 277.
9. Batchaeva P.A.-Yu. Samostoyatel'noe osvoenie znanij studentami v usloviyah distancionnogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 61 – 62.
10. Shidakova K.I. K probleme povysheniya kachestva obrazovaniya v usloviyah FGOS posredstvom sovershenstvovaniya znanij, umenij i opyta deyatel'nosti uchaschihsya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 69-3: 245 – 248.

Статья поступила в реакцию 05.06.21

УДК 37.378

Akhmetova A.T., *senior teacher, Department of Civil Law and Procedure, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: A.T.Akhmetova@strbsu.ru*

ANALYSIS AND INTERPRETATION OF THE RESULTS OF FORMATION OF A COMPETITIVE PERSONALITY OF A LAWYER IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF A BACHELOR AT A UNIVERSITY. The article reveals a problem of forming a competitive personality of a lawyer in the process of professional training of a bachelor student. The author gives results of dissertation research within the framework of this problem. It is suggested that a developed model, based on a theoretical generalization of existing approaches to this problem and its scientific and methodological support, contribute to more effective training of future specialists for the labor market. For this, an experimental base was determined in the Sterlitamak branch of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Bashkir State University" and the Institute of Law of the Bashkir State University, experimental and control groups, diagnostic tools. The following methods and techniques are used: adapted methodology for assessing the formation of educational competence by G.P. Karpova, methodology for determining the formation of key competencies by E.E. Symaniuk and A.M. Pavlova, a test for assessing the level of competitiveness of a personality of V.I. E. Shein's personality. The following results have been achieved: a theoretical generalization of this problem is described, new interpretations of the concepts "competitive personality", "career orientation" are given, the structure of a competitive personality is presented, its relationship with career orientation is described. The model has been tested, the analysis and interpretation of the results obtained are presented.

Key words: **personality, competitive personality, career orientation, components, structure, formation, professional training, university, specialist.**

А.Т. Ахметова, *ст. преп., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: A.T.Akhmetova@strbsu.ru*

АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ ЮРИСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА В ВУЗЕ

В статье раскрывается проблема формирования конкурентоспособной личности юриста в процессе профессиональной подготовки бакалавра в вузе. Автором представлены результаты диссертационного исследования в рамках данной проблемы. Было выдвинуто предположение о том, что разработанная модель на основе теоретического обобщения существующих подходов к этой проблеме и её научно-методическое обеспечение способствуют более эффективной подготовке будущих специалистов к рынку труда. Для этого была определена экспериментальная база в Стерлитамакском филиале ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» и Институт права БашГУ, экспериментальные и контрольные группы, диагностический инструментарий. Были использованы следующие методы и методики: адаптированная методика оценки сформированности учебной компетенции Г.П. Карповой, методика определения сформированности ключевых компетенций Э.Э. Сыманюк и А.М. Павлова, тест оценки уровня конкурентоспособности личности В.И. Андреева, опросник карьерных ориентаций личности Э. Шейна. Достигнуты следующие результаты: описано теоретическое обобщение данной проблемы, даны новые интерпретации понятиям «конкурентоспособная личность», «карьерная ориентация», представлена структура конкурентоспособной личности, описана её взаимосвязь с карьерной ориентацией. Апробирована модель, представлен анализ и интерпретация полученных результатов.

Ключевые слова: **конкурентоспособная личность, структура, формирование, профессиональная подготовка, вуз, модель.**

Внедрение и реализация государственных образовательных стандартов высшего образования вызывает необходимость сущностных преобразований во всем процессе профессиональной подготовки вуза. Проблема сокращения рабочих мест, избытка подготовки юристов в нашей стране, а значит, угроза безработицы выпускникам, от которых требуют три года стажа при приеме на работу, с каждым годом обостряются. При таком социально-экономическом положении в стране формирование конкурентоспособной личности юриста в процессе профессиональной подготовки бакалавра в вузе становится остро необходимой. Концепция модернизации российского образования, Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр», требования работодателей к соискателям вакантных должностей ориентируют вузы подготовить конкурентоспособную личность, способную оперативно и на высоком уровне решать профессиональные задачи, поскольку у выпускников юридических вузов низкая конкурентоспособность по сравнению с другими возрастными группами, затрудняющая их трудоустройство. Более того, социальная адаптация вызывает у них определенные сложности. В связи с чем остро встает вопрос о необходимости новых подходов к подготовке специалистов в области юриспруденции.

Конечно, проблема формирования конкурентоспособной личности в области гуманитарных наук рассматривалась с разных позиций. В.И. Загвязинский, А.П. Кузовлев, Н.В. Кузьмин, Н.Д. Никандров, В.М. Монахов, П.Е. Решетников, В.А. Сластёнин рассматривали в своих трудах вопросы конкурентоспособности системы высшего профессионального образования.

В.С. Безрукова, В.И. Шаповалов, А.И. Щербаков акцентировали своё внимание на проблеме конкурентоспособности личности и её развития в системе образования.

О.В. Аристов, А. Барсукова, И.Д. Ладанов в своих трудах уделили внимание исследованию понятия «конкурентоспособность».

Некоторые аспекты этой проблемы отражены в работах В.С. Безрукова, И.Ф. Исаева, В.А. Сластёнина и др. Однако вопрос формирования конкурентоспособной личности юриста в процессе профессиональной подготовки бакалавра в вузе был недостаточно раскрыт в рамках существующих педагогических исследований. На основе имеющихся подходов к определению понятия «конкурентоспособная личность» мы предложили свое понимание данного феномена.

Конкурентоспособная личность, по нашему мнению, это – человек с интегративным многоуровневым личностным образованием, состоящим из синтеза, со сформированной конкурентоспособностью, компетентностью и развитой карьерной ориентацией, характеризующийся эмоциональной, поведенческой, интеллектуальной гибкостью. В её состав входят, прежде всего, такие профессиональные и личностные качества, как конкурентоспособность, компетентность, карьерная ориентация, выстраивающиеся в соответствии с логикой данного процесса.

Профессиональная подготовка в вузе является объективным условием формирования конкурентоспособной личности юриста, так как задано формирование конкретных общепрофессиональных и профессиональных компетенций в каждой конкретно взятой учебной дисциплине и развитие потребности в карьерном росте.

Формирование конкурентоспособной личности юриста в процессе профессиональной подготовки бакалавра в вузе осуществлялось в трех направлениях: в учебной деятельности студентов на занятиях по юридическим дисциплинам «Семейное право» и «Исполнительное производство». На каждом лекционном и практическом занятиях формировались общепрофессиональные и профессиональные компетенции, которые закреплялись во время учебной и производственной практик; внеучебной деятельности студентов, где они реализовывали различные проекты, участвовали в конкурсах, мероприятиях и т.д.; в самостоятельной работе –студенты выполняли задания по юридическим дисциплинам для самостоятельной работы, участвовали в реализации дополнительной развивающей программы «Школа карьерного роста», программы «Моё успешное будущее», психологических тренингах, методологических семинарах и т.д.

Все три направления осуществлялись в ходе апробации модели формирования конкурентоспособной личности юриста в процессе профессиональной подготовки бакалавра в вузе. При разработке данной модели мы использовали исторический опыт России в X – XXI века в области юриспруденции, учли специфику подготовки специалистов в этой области.

«Указанная модель включала в себя следующие блоки:

1) ориентировочно-целевой блок: *социальный заказ* (подготовка конкурентоспособного специалиста на рынке труда); *цель* (формирование конкурентоспособной личности в системе профессиональной подготовки вуза); *задачи* (повысить личностный, когнитивный, деятельностный уровни конкурентоспособности личности в профессиональной подготовке вуза; сформировать потребность студентов к карьерному росту; повысить уровень освоения общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций);

2) теоретико-методологический блок: *методологические подходы* (системный подход, личностно ориентированный подход, компетентностный подход; *принципы:* целостность, учет индивидуальности, научность, принцип связи теории с практикой);

3) содержательно-процессуальный блок: *формы* (очно-заочная, дистанционная); *методы* (диагностические: анкета, беседа, тестирование; учебно-исследовательские: кейс-метод, мозговой штурм, дискуссия, метод проектов, ролевая и деловая игры, проблемные задания; прогностические: педагогическое моделирование и прогнозирование, методы экспертных оценок); *средства* (психологические тренинги: «Тренинг для карьеры «Evio» И. Алексеевой [1]; тренинг по планированию карьеры; цикл семинаров «Развитие карьеры»; разработка индивидуальной программы карьерного роста; проект «Формирование конкурентоспособной личности в профессиональной подготовке вуза»; индивидуальная программа «Моё успешное будущее»; дополнительная развивающая программа «Школа карьерного роста»; учебные (учебные пособия и материалы, справочники и словари, учебно-наглядные пособия, методические пособия, кабинеты, актовый зал, учебные классы и др.); Программа подготовки карьерных тьютров Д. Рощина) [2]; *содержание:* учебные дисциплины «Семейное право», «Исполнительное производство», учебная и производственная практики по получению профессиональных навыков и умений, самостоятельная работа; *направления:* теоретическое направление (знания о профессии юриста, специальности; о нравственных ценностях, культуре общения; о профессиональном и социальном опыте предшествующих поколений в области карьеры; формирование новых понятий); практическое направление (применение теоретических знаний на практике: формирование умений ставить цели, задачи; планировать, реализовывать план, оценивать, составлять проекты и др.); личностное направление (раскрытие образа «Я», своих потребностей, возможностей, развитие личностных качеств; разработка программы карьерного роста и др.);

4) критериально-оценочный блок: *критерии* (мотивационно-ценностный (положительные мотивы к конкурентоспособности, компетентности и карьерной ориентации; гностический (знания сущности конкурентоспособности, компетентности и карьерной ориентации; знания о способах их достижения; знание законодательства РФ; деятельностный (находить цель и способы конкурентоспособности, компетентности и карьерной ориентации; умение управлять коллективом; находить способы решения правовых ситуаций; рефлексивный (умение анализировать правовые ситуации; ситуации в коллективе и др.); диагностические м*етодики* (адаптированная методика оценки сформированности учебной компетенции Г.П. Карповой [3, с. 5]; методика определения сформированности ключевых компетенций Э.Э.Сыманюк и А.М. Павлова [1, с. 6]; методика определения уровня рефлексивности (по В.В. Пономаревой) [1, с. 7]; «Десять тестов оценки интеллигентности, конкурентоспособности и творческого потенциала личности» по методике В.И. Андреева [4]; опросник «Якоря карьеры» Э. Шейна [5, с. 80]; *уровни*: высокий; достаточный; средний; низкий;

5) блок результативности: повышение уровня конкурентоспособной личности юриста в процессе профессиональной подготовки бакалавра в вузе» [6].

Исходя из выявленных критериев (мотивационно-ценностный, гностический, деятельностный, рефлексивный), нами были обоснованы *уровни сформированности конкурентоспособной* личности юриста: высокий, достаточный, средний и низкий.

Студенты, относящие к группе с *высоким уровнем* конкурентоспособной личности, проявляют глубокие теоретические знания, общепрофессиональные, профессиональные компетенции, предусмотренные ФГОС высшего образования по направлению Юриспруденция, устойчивые интересы и потребности в области юриспруденции. Они имеют конкретную цель и ценности, любят работать над собой, им нравится учеба, проявляют твёрдость характера, психическую устойчивость, желание достичь успехов в будущей профессиональной деятельности.

У студентов *с достаточным уровнем* конкурентоспособной личности теоретические знания о юриспруденции соответствуют требованиям ФГОС по данной специальности, они проявляют ответственность, активность в учебной и внеучебной деятельности. В общении они доброжелательны, справедливы, честны, но не хватает инициативы в решении юридических и жизненных проблем, достаточно выраженная карьерная ориентация.

У студентов со *средним уровнем* теоретические знания по юриспруденции достаточны, однако представления о её сущности носят неконкретный характер. Они не всегда понимают необходимость работать над собой во время обучения в вузе для достижения успехов в будущей работе. У них слабая выраженность карьерной ориентации.

Студенты, входящие в группу с *низким уровнем,* имеют неглубокие теоретические знания и представления о сущности юридической деятельности, они пассивны в учебной и во внеучебной деятельности, консервативны во взглядах, осторожны, проявляют низкую стрессоустойчивость, не стремятся к самообразованию, не выраженная карьерная ориентация.

Опытно-экспериментальной базой исследования выступил Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» и Институт права БашГУ. Экспериментальную группу представляли студенты юридического факультета Стерлитамакского филиала ФГБОУ ВО «Башкирский государствен н ый университет», а контрольную – студенты ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» Республики Башкортостан. В экспериментальную (ЭГ) и кон трольную группы (КГ) были включен ы 200 студентов 1 –3 курсов бакалавриата по н аправлению 40.03.01 Юриспруденция.

В ходе констатирующего и контрольного этапов эксперимента были проанализированы уровни сформированности общепрофессиональных и профессиональных компетенций, рефлексивности, конкурентоспособности личности и выраженности карьерной ориентации. Результаты исследования представлены на диаграммах 1, 2.

Диаграмма 1. Сравнительные показатели сформированности конкурентоспособной личности юриста в процессе профессиональной подготовки бакалавра в вузе в начале и конце эксперимента



Диаграмма 2. Сравнительные показатели уровня выраженности карьерных ориентаций по Э. Шейну

Динамика сформированности уровней конкурентоспособной личности юриста в процессе профессиональной подготовки бакалавра в вузе выявлялась на основе сравнительно-сопоставительного анализа результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. На контрольном этапе эксперимента уровни сформированности конкурентоспособной личности в ЭГ и КГ имеют существенную разницу. В контрольных группах по всем компонентам результаты выявили незначительную динамику.

Данный вывод основывается на сравнении выборок. Высокие показатели в экспериментальных группах были достигнуты за счет внедрения модели формирования конкурентоспособной личности юриста в процессе профессиональной подготовки бакалавра в вузе.

Сравнение показателей до и после формирующего эксперимента с использованием t-критерия Стьюдента для зависимых выборок выполнено по формуле $t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{|\bar{m}_1 + \bar{m}_2|}}$, где χ – переменная, m – величина. Автоматический расчет был произведен в программе Microsoft Office Excel 2003.

Сравнение показателей констатирующего и контрольного этапов эксперимента с использованием t-критерия Стъюдента показало, что если число меньше 0,05, то достоверность составляет 95%. У нас число оказалось 0.004, т.е. полученный результат 0.05 < 0.004, что и требовалось доказать.

Таким образом, результаты экспериментальной работы дают нам основание утверждать, что уровень сформированности конкурентоспособной личности у испытуемых студентов по всем основным компонентам в экспериментальных группах выше, чем в контрольных, что свидетельствует об эффективности предложенной нами модели формирования конкурентоспособной личности юриста в процессе профессиональной подготовки бакалавра в вузе.

Таким образом, нами проделана следующая работа:

1. Уточнены сущность и структура конкурентоспособной личности как интегративного многоуровневого личностного образования, представленного, в отличие от существующих исследований В.И. Андреева, Г.А. Бордовского, В.Н. Мезинова и др., взаимосвязанным социальным, профессиональным содержанием (общепрофессиональной и профессиональной компетентностью) и развитой карьерной ориентацией.

2. Обоснована, спроектирована и экспериментально проверена модель формирования конкурентоспособной личности юриста в процессе профессиональной подготовки бакалавра в вузе, представленная в единстве ориентировочно-целевого, теоретико-методологического, содержательно-процессуального, критериально-оценочного и результативного блоков, *отличительными особенностями* которой являются: обеспечение возможности формирования конкурентоспособной личности юриста в учебной и внеучебной деятельности студентов; возможность её реализации в процессе профессиональной подготовки бакалавра в вузе.

3. Определено, что юридические дисциплины имеют большой педагогический потенциал, если преподавание строится на основе актуализации формирования конкурентоспособной личности в учебной и во внеучебной деятельности студентов, разработаны содержание, технология, формы, методы и средства.

4. Разработанное научно-методическое обеспечение способствует эффективному формированию конкурентоспособной личности юриста в процессе профессиональной подготовки бакалавра в вузе: «Проект формирования конкурентоспособной личности в системе профессиональной подготовки вуза», дополнительная развивающая программа «Карьерный рост», Программа «Моё успешное будущее», рабочая программа дисциплин (РПД) и др.

5. Теоретическая значимость исследования состоит в том, что полученные в ходе исследования данные могут стать материалом для уточнения и дополнения существующих теорий конкурентоспособной личности, разработанная модель может способствовать дальнейшему развитию концепций конкурентоспособной личности. Новый взгляд на возможности организации процесса профессиональной подготовки бакалавра в вузе расширяет имеющиеся представления о возможностях решения поставленной проблемы и может стать основой для анализа не раскрытых аспектов данного феномена.

6. Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что в нем разработано и экспериментальным путем проверено научно-методическое обеспечение, сопровождающее процесс формирования конкурентоспособной личности юриста в процессе профессиональной подготовки в вузе, выводы, результаты исследования могут использоваться в учебной и внеучебной деятельности студентов в вузе; при организации курсов повышения квалификации работников образования; для дальнейших исследований проблем формирования конкурентоспособной личности.

Настоящее исследование, являясь опытом изучения процесса формирования конкурентоспособной личности юриста в профессиональной подготовке бакалавра в вузе, не может претендовать на исчерпывающее освещение всех аспектов проблематики исследования. Среди этих проблем одна из актуальных – проблема разработки системы мониторинга профессиональной подготовки в вузе.

Библиографический список

1. *Тренинг для карьеры «Evio» И. Алексеевой*. Available at: https://evio-club.com/trenings/karera-trenings/trening-dlya-kareryi-evio-sozdaem-plan-i-upravlyaem-razvitiem/
2. *HR-менеджер как карьерный консультант (партнерская программа Дениса Рощина и МИРБИС)*. Available at: https://mirbis.ru/short-courses/hr-manager/
3. Бурко Н.В. *Педагогика и психология высшей школы*: учебно-методическое пособие для аспирантов. Орёл, 2017.
4. Андреев В.И. *Проверь себя: Десять тестов оценки интеллигентности, конкурентоспособности и творческого потенциала личности.* Москва: Библиотечка журнала «Народное образование», 1994; № 3.
5. Schein E.H. Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century. *Academy of Management Executive*. 1996; Vol. 10, № 4: 80 –89.
6. Ахметова А.Т. *Концептуальные основы формирования конкурентоспособной личности в процессе профессиональной подготовки вуза*. Стерлитамак: ООО «Полиграф», 2019.

References

1. *Trening dlya kar'ery «Evio» I. Alekseevoj*. Available at: https://evio-club.com/trenings/karera-trenings/trening-dlya-kareryi-evio-sozdaem-plan-i-upravlyaem-razvitiem/
2. *HR-menendzher kak kar'ernyj konsul'tant (partnerskaya programma Denisa Roschina i MIRBIS)*. Available at: https://mirbis.ru/short-courses/hr-manager/
3. Burko N.V. *Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly*: uchebno-metodicheskoe posobie dlya aspirantov. Orel, 2017.
4. Andreev V.I. *Prover' sebya: Desyat' testov ocenki intelligentnosti, konkurentosposobnosti i tvorcheskogo potenciala lichnosti.* Moskva: Bibliotechka zhurnala «Narodnoe obrazovanie», 1994; № 3.
5. Schein E.H. Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century. *Academy of Management Executive*. 1996; Vol. 10, № 4: 80 –89.
6. Ahmetova A.T. *Konceptual'nye osnovy formirovaniya konkurentosposobnoj lichnosti v processe professional'noj podgotovki vuza*. Sterlitamak: OOO «Poligraf», 2019.

Статья поступила в редакцию 17.07.21

УДК 371.39

Ashurbaeva G.A., *student, Ural State Medical University (Ekaterinburg, Russia), E-mail: gulmiraashurbaeva@bk.ru*
Filippova E.V., *Cand. of Sciences (Medicine), teaching assistant, Department of Pharmacology and Clinical Pharmacology, Ural State Medical University (Ekaterinburg, Russia), E-mail: elena.philippova17@yandex.ru*

INNOVATIVE METHODS IN THE PEDAGOGY OF A MEDICAL UNIVERSITY. The article observes innovative methods in pedagogy of medical higher educational institutions, where an important role is given to innovations, namely educational technologies that are involved in the process of forming students' clinical thinking based on a competence-oriented approach. The article touches on the topic of modern pedagogical training of university students with a description and analysis of innovations introduced into the modern concept of modular training. These innovations form the basis of an active form of learning, which provides not only the acquisition of knowledge, but also the ability to apply it in a certain practical situation. With this prerogative, a systematic review of English and Russian-language publications from the following databases was conducted: e-library and cyberleninka (Russian-language articles), PubMed and Google Scholar (English-language). The criteria for including articles in the presented review include the relative novelty of the works over the past 5 years; research describing approaches to teaching methods in higher educational institutions, as well as original research. This review offers such teaching methods as the "Pedagogical Workshop for building knowledge", the development of a thematic crossword puzzle and the compilation of cinquaines. Moreover, special attention is paid to the role-playing game based on working with patients, clinical analyses using situational tasks. Interactive lectures, a "Thinking pair", and a puzzle are offered as a replacement for traditional technologies. At the same time, the use of team-based learning (TBL) and problem-based learning (PBL) is considered as a special form of innovations in active student learning. The result of the methods proposed by the authors is an effective approach

that demonstrates broad involvement of students, improving their cognitive function, encouraging them, contributing to the development of their cognitive and creative activities.

Key words: **innovative methods, pedagogy, medical university, innovations, modern technologies, educational technologies, modern concept, modular training, active form of training.**

***Г.А. Ашурбаева**, студентка, ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет» Минздрава РФ, г. Екатеринбург,*
E-mail: gulmiraashurbaeva@bk.ru
***Е.В. Филиппова**, канд. мед. наук, асс., ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет» Минздрава РФ, г. Екатеринбург,*
E-mail: elena.philippova17@yandex.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ В ПЕДАГОГИКЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Статья посвящена инновационным методикам в педагогике медицинских высших учебных заведений, где немаловажное внимание уделяется нововведениям, а именно образовательным технологиям, которые участвуют в процессе формирования у обучающихся клинического мышления на основе компетентностно-ориентированного подхода. В статье затрагивается тема современного педагогического обучения студентов вузов с описанием и анализом инноваций, внедрённых в современную концепцию модульного обучения. Эти нововведения легли в основу активной формы обучения, которая обеспечивает не только приобретение знаний, но и способность применять их в определенной практической ситуации. С данной прерогативой был проведен систематический обзор англоязычных и русскоязычных публикаций из следующих баз данных: e-library и cyberleninka (русскоязычные статьи), PubMed и Google Scholar (публикации на английском языке). К критериям включения статей в представленный обзор можно отнести относительную новизну работ в течение последних 5 лет; исследования с описанием подходов к методам обучения в высших учебных заведениях, а также оригинальные исследования. В данном обзоре предлагаются такие методики обучения, как «Педагогическая мастерская построения знаний», составление тематического кроссворда и синквейнов. Помимо предложенных выше, особое внимание уделяется и ролевой игре, базирующейся на работе с пациентами, клинических разборах с использованием ситуационных задач. Как замена традиционным технологиям были предложены интерактивные лекции, «Мыслительная пара», головоломка. В то же время применение командного обучения (TBL) и проблемно-ориентированного обучения (PBL) рассматривают как отдельную, специфическую форму открытий в активном обучении студентов. Результатом методов, предложенных авторами, стал эффективный подход, который продемонстрировал широкую вовлеченность студентов, улучшение их когнитивной функции, поощряющий их, способствующий развитию познавательной и творческой деятельности.

Ключевые слова: **инновационные методики, педагогика, медицинский вуз, инновации, современные технологии, образовательные технологии, современная концепция, модульное обучение, активная форма обучения.**

Современное развитие информационных технологий оказало значимое влияние на формирование педагогического процесса во всех вузах. И поскольку ежегодно возрастают требования к качеству работы и уровню методической подготовленности преподавателей, достижение приемлемого результата стало возможным только благодаря оптимизации методической подготовки преподавателей с применением дифференцированного подхода. Кроме того, для совершенствования учебного процесса важное значение имеют и особенности обучения, в частности изменения стереотипов подготовки студентов, сложившихся в процессе обучения в школе.

Цель исследования – описание инновационных подходов к методам обучения студентов медицинских высших учебных заведений.

Задачи: 1. Найти литературу, проанализировать её.

2. Обобщить данные различных источников;

3. Сделать выводы об эффективности предложенных методик преподавания в медицинских вузах.

4. Сформулировать практическую значимость полученного материала.

Материалы и методы исследования

Стратегия поиска

В ходе написания статьи проведен систематический обзор англоязычных и русскоязычных публикаций по инновационным методикам в педагогике медицинских вузов. Кроме того, произведён анализ литературных источников из следующих баз данных: e-library и cyberleninka (публикации на русском языке), PubMed и Google Scholar (англоязычные статьи).

Критерии включения публикаций в обзор: 1. Глубина научного поиска 5 лет (январь 2016 г. – июнь 2021 г.).

2. Описание исследований новых методик обучения в педагогике медицинских вузов.

3. Оригинальные исследования;

4. Доступ к полнотекстовому формату публикаций.

Данный обзор был сформирован, исходя из соответствующих поисковых запросов: на английском языке – «innovative methods in the pedagogy of a medical university», «innovative methods in teaching medical school», «TBL and PBL», «new methodology in teaching at a medical university», «teaching of medical universities», «methods and teaching of medical university», «pedagogy of medical institutions», «team based learning»; на русском языке – «инновационные методики в педагогике мед. вузов», «Инновационные методы обучения в медицинском вузе», «методика и педагогика медицинского университета», «новая методика в преподавании медицинских учреждений», «ролевые игры в педагогике», «преподавание в медицинских учреждениях».

На стадии первичного поиска среди публикаций, представленных на просторах баз данных, было найдено 18 315 англоязычных и 12 026 русскоязычных публикаций. В процессе отбора полнотекстовых статей с описанием экспериментального исследования и подходящим по структуре материалом было исключено 30 334 публикаций. По итогу было проанализировано 7 статей, посвящённых описанию инновационных методов обучения в преподавании медицинских учреждений.

Результаты исследования и их обсуждение

Важным элементом стратегии перестройки профессионального образования является внедрение активных форм обучения в учебный процесс [1]. На наш взгляд, активную форму обучения можно реализовать только на фоне общей заинтересованности как обучающихся, так и всего преподавательского состава высших учебных заведений. Эта модель основывается на комбинации идей, напоминающих «мозговой штурм». Прежде всего необходимо выявить, какой способ является наиболее оптимальным для их продуктивности, при этом достаточно будет провести опрос и беседу, составив единую, неповторимую методику, которую можно будет видоизменять по ходу. Для того чтобы определить, является данная методика эффективной, можно провести эксперимент «до и после», что докажет её эффективность.

В статье С.Д. Яворской предложены продуктивная модель организации внеаудиторной самостоятельной работы, реализующаяся на базе кафедры акушерства и гинекологии Алтайского государственного медицинского университета, а именно «Педагогическая мастерская построения знаний», составление тематического кроссворда, синквейнов [1]. Технология «Педагогическая мастерская построения знаний» представляет специфичную форму проведения занятий, которая содействует профессиональному, личностному росту преподавателя и студентов, развитию креативных и коммуникативных способностей, подъёму мотивации учебно-познавательной деятельности и навыков поиска [1]. В данном случае преподаватель играет роль наставника, предоставляет информацию, позволяющую разрешить возможные противоречия [1]. В процессе обсуждения клиническая ситуация приобретает жизненную окраску, благодаря чему участники с большим интересом рассматривают возможные механизмы решения [1]. Подобная вариация преподавания позволяет расширить свой кругозор, тем самым повышая общекультурный уровень и закрепляя пройденный материал, благодаря чему можно условно изобразить применение абстрактных, теоретических познаний на практике [1].

Среди технологий, предложенных в обзоре «Тематический кроссворд», рассматривают как вариант индивидуальную работу после изучения блока теории для закрепления пройденного материала с использованием учебной и научной литературы [1]. Кроссворды можно рассмотреть как альтернативу тестовому контролю знаний студентов [1]. Такой способ обучения стимулирует познавательную активность обучающихся, заставляет их взглянуть на данную ситуацию с разных сторон, стимулируя развитие логического мышления и творческого подхода [1]. При этом преподаватель исполняет дифференцировку созданием ресурсов и постановкой задач различной степени сложности [1].

Способ «Критического мышления» предполагает создание синквейнов как методического приема развития критического мышления, которое является важным умением для медицинских работников. Составление синквейнов сочетает в себе элементы базовых образовательных систем: информационной, деятельностной и личностно ориентированной [1]. Представленная методика позволяет не только резюмировать информацию, излагать сложные идеи, но и подталкивать к нахождению нестандартного подхода к решению клинических случаев [1].

Князева Л.И., основываясь на преподавательском опыте кафедры внутренних болезней, в рамках контекстного обучения призывает к использованию ролевых игр, базирующихся на применении тренировочной модели, представляющей собой отдельные разделы грядущей профессиональной деятельности медицинского работника [2]. Это даёт возможность для создания профессиональной, познавательной и личной мотивации, обеспечивая градационное модификацию учебной деятельности обучающегося в профессиональную деятельность врача [2].

В статье И. Сапожниковой особую значимость приобрела активизация практико-ориентированных аспектов преподавания во время аудиторной работы, при которой уделяют время взаимоотношениям между врачом и пациентом на клинических разборах, принятию нестандартных решений, ситуационных задач, имитирующих всевозможные клинические ситуации [3]. Для преподавателя подобный подход служит каналом обратной связи, который позволяет обнаружить непонятные для студентов нюансы в целях подъема производительности учебного процесса [3].

Rebecca T. Sivarajah утверждает об оптимальности использования активной модели обучения, ориентированной на учащихся и требующей участие каждого студента [4]. Метаанализ 225 исследований Scott Freeman, о которых упоминается в данной статье, при сравнении традиционной лекции с активным обучением на университетских курсах STEM (наука, технология, инженерия и математика) продемонстрировал, что активное обучение снижает частоту неудач с 32% до 21% и повышает успеваемость студентов по оценке курса и инвентаризации концепций на 0,47 стандартных отклонения [4]. Другое исследование, представленное в данной статье, относительно влияния двух типов активного обучения, командного и рассуждения на основе прецедентов, показало, что студенты в более низком академическом квартиле показали лучшую успеваемость после использования командного подхода [4]. Rebecca T. Sivarajah также убеждена в необходимости проведения ролевых игр, поскольку они демонстрируют сходство работы студентов на практическом занятии с алгоритмом деятельности врача [4].

Интерактивные лекции также могут быть предложены как альтернатива традиционным лекциям [4]. Во время лекции проводятся мероприятия, помогающие студентам обдумывать преподаваемый материал и распознавать области, в которых им может потребоваться дополнительная помощь [4]. Подобные краткие мероприятия помогают вовлечь студентов в процесс на протяжении всей лекции [4]. Благодаря данному подходу студенты запоминают больше информации, могут обсудить случай из жизни [4]. Лекция может включать живого пациента как модель для наглядности предложенного в ходе лекции заболевания [4]. Среди более активных, сложных задач можно выделить «мыслительную пару» и головоломку [4].

«Мыслительная пара» – командное обсуждение по поставленной проблеме из двух игроков, при которой каждый из них ранее уже обдумал предложенный вопрос [4]. Затем учащиеся делятся ответами с командой, группой или всем классом (общий доступ) (рис. 1) [4]. Считается, что это улучшает навыки решения проблем учащихся и повышает их способность видеть ошибки или понимать мышление других людей [4].

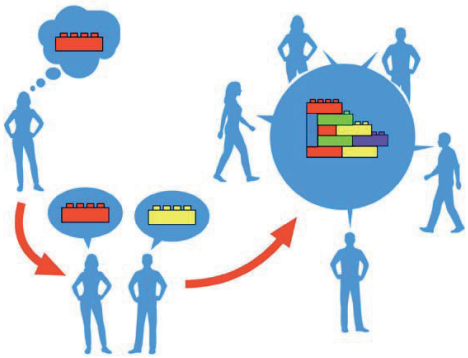


Рис. 1. «Мыслительная пара»

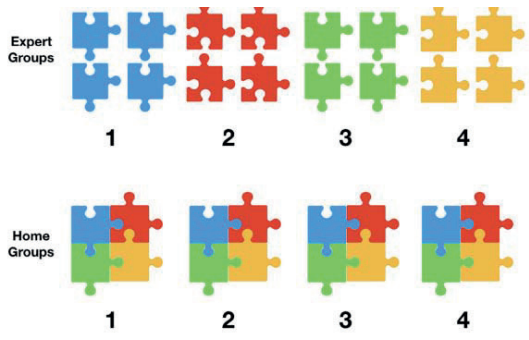


Рис. 2. Головоломка

Головоломка же разделена на отдельные, связанные части и требует, чтобы учащиеся стали экспертами в предметной области, а затем преподавали эту тему сверстникам, которые стали экспертами в своих темах (рис. 2) [4]. Группа делится на команды, и каждому участнику присваивается одна фигура. Он рассказывает другим членам команды о том, что знает об этом фрагменте, собирая головоломку [4].

В исследовании Annette Burgess представлено командное обучение (TBL) как относительно новая методика в медицинских учебных программах [5]. Как PBL (проблемно-ориентированное обучение), так и TBL предназначены для облегчения подхода, ориентированного на учащихся, когда студенты в небольших группах используют обучение с помощью сверстников для решения аутентичных, профессионально значимых проблем [5]. Существуют различия между PBL и TBL с точки зрения требований к подготовке, численности групп, стратегий обучения и структуры классов [5]. Оба метода опираются на конструктивистскую теорию обучения, чтобы вовлечь и мотивировать студентов в процесс обучения [5]. Для того чтобы изучить восприятие студентами нового материала и его освоение по новой методике, в 2014 г. две итерации смешанной учебной программы PBL были преобразованы в формат TBL, причем две группы PBL по 10 студентов в каждой были объединены в один класс TBL по 20 человек, разделенный на четыре группы по пять студентов [5]. По завершении двух сессий TBL всем студентам было предложено принять участие в одной из двух фокус-группах, в которых было 14 человек [5]. В результате исследования студенты оценили активный и совместный подход TBL [5]. Они восприняли ключевые преимущества TBL, включающие меньший размер группы, процесс проверки подготовительной готовности, содействие со стороны клинициста, акцент на фундаментальных научных концепциях и немедленную обратную связь [5]. Конкурентоспособность TBL рассматривалась как стимул к обучению [5]. Данные элементы мотивировали студентов к подготовке, способствовали самостоятельному обучению, а также с помощью сверстников – целенаправленному обсуждению в команде [5]. Важным преимуществом PBL по сравнению с TBL была возможность адекватного клинического обоснования в рамках деятельности по решению проблем [5].

Для проведения исследования Jane Bleasel была взята группа студентов 1-го курса (169 человек), завершившая обучение в рамках учебных блоков по двум методикам – PBL и TBL [6]. В результате опроса студентов 144/169 (85%) по PBL и 152/169 (90%) по TBL были обнаружены положительные аспекты опыта обучающихся по TBL по сравнению с PBL [6]. Данный метод включает меньший состав группы, использование тестов обеспечивает готовность к занятиям, немедленную обратную связь от старших врачей и эффективность по времени [6]. По поводу метода PBL студенты сообщили, что переменный опыт преподавателей, ограниченное направление и большой размер группы препятствуют их обучению [6].

Для оценки полезности кроссвордов в качестве учебного пособия медицинской программы бакалавриата было проведено исследование Mohammed Nazeer [7]. В выборку исследования вошли 150 студентов первого курса МББС, разделённые на 25 групп, каждой из которых было дано упражнение из 8 кроссвордов [7]. В результате исследования большая часть студентов (97%) была заинтересована данной методикой, также успеваемость студентов улучшилась с 50% до 84%, что является значимым [7].

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Предложенные методики представили эффективную основу для лучшего освоения студентов учебной программы, демонстрируя широкую вовлеченность всей представленной аудитории (студенты, преподаватели).

2. Способ «педагогическая мастерская», компиляция тематических кроссвордов и синквейнов стали инновационной альтернативой традиционной методике, состоящей из лекции и практики [1]. Они поспособствовали организации компетентностного подхода к обучению, росту общекультурного и профессионального уровня знаний студентов [1].

3. Сочетание вышеуказанных педагогических подходов в обучении содействует выработке у студентов навыков самостоятельной работы и поиска необходимой информации из дополнительных источников, что делает практику инициативной, увлекательной [1].

4. Подходы к обучению, выявленные в ходе обзора, позволили раскрыть значимость личностного – креативность как для себя лично, так и для окружающих (сокурсников, преподавателя) [1].

5. Ролевые игры помогли в создании необходимых условий для улучшения основных аспектов учебного процесса, сделав его динамичным, что способствует достижению цели – установлению у студентов профессиональной компетенции [2].

6. Разборы клинических случаев на базе ситуационных задач оказались эффективны в преподавании эндокринологии в рамках дисциплины по выбору студентами выпускного курса [3].

7. Ситуационные задачи помогли студентам в освоении диагностики, лечения различных заболеваний и в обеспечении новизны, развития клинического мышления и новых способов в понимании основных процессов, лежащих в основе заболевания [3].

8. Ситуационные задачи помогли в осмыслении значимости ключевых аспектов темы, оценить подготовленность учащихся применять приобретённые знания на практике [3].

9. Активное обучение поспособствовало вовлечению студентов и улучшению их внимания, мышления и памяти за счет использования таких методов, как работа в группах и рефлексия во время лекции [4].

10. В результате исследования Annette Burgess было обнаружено отличие в опыте обучения студентов TBL от PBL, несмотря на их, казалось бы, равную высокую эффективность [5].

11. В ходе исследования оказалось, что для широкомасштабного внедрения следует рассмотреть смешанный подход, использующий сильные стороны обоих методов [5].

12. В исследовании Jane Bleasel большая часть студентов предпочла TBL как оптимальную стратегию обучения, поскольку структура и формат TBL способствуют обучению и участию по сравнению с PBL [6]. Хотя использование TBL требовало руководства со стороны преподавателя, оно оставалось ориентированным на учащихся, что привело к целому ряду положительных результатов [6].

13. Исследование Mohammed Nazeer дало представление о полезности кроссвордов в медицинском образовании специалитета для укрепления концепций и словарного запаса в интерактивной атмосфере обучения, а также о восприятии студентами включение кроссвордов в преподавание анатомии [7].

14. Использование предложенных подходов с их совмещением в обучении поможет достичь ярко выраженного улучшения успеваемости обучающихся, повышения их мотивации, желания к стремлению личностного совершенствования.

Библиографический список

1. Яворская С.Д., Николаева М.Г., Болгова Т.А., Горбачева Т.И. Инновационные методы обучения студентов медицинского вуза. *Современные проблемы науки и образования*. 2016; № 4. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24979
2. Князева Л.И., Князева Л.А., Горяйнов И.И., Степченко М.А., Мещерина Н.С., Борисова Н.А. Педагогические технологии в учебном процессе кафедры медицинского вуза. *Высшее образование в России*. 2017; № 3 (210): 146 – 150.
3. Сапожникова И.Е. Опыт преподавания эндокринологии с использованием активных методов обучения в медицинском вузе. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2019; № 2 (34): 104 – 109.
4. Sivarajah R.T. A Review of Innovative Teaching Methods. *Academic Radiology*. 2019; № 26 (1): 101 – 113.
5. Burgess A. Implementation of modified team-based learning within a problem based learning medical curriculum: a focus group study. *BMC Medical Education*. 2018; № 18 (74). (Electronic resource). Available at: https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s12909-018-1172-8.pdf
6. Bleasel J. Team-based learning (TBL) in the medical curriculum: better than PBL? *BMC Medical Education*. 2017; № 17 (243). Available at: https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s12909-017-1068-z.pdf
7. Nazeer M. Crossword Puzzles as an Active Learning Mode for Student Directed Learning in Anatomy Teaching: Medical Undergraduate Perceptions. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*. 2018; № 7 (10): 12 – 19.

References

1. Yavorskaya S.D., Nikolaeva M.G., Bolgova T.A., Gorbacheva T.I. Innovacionnye metody obucheniya studentov medicinskogo vuza. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016; № 4. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24979
2. Knyazeva L.I., Knyazeva L.A., Goryajnov I.I., Stepchenko M.A., Mescherina N.S., Borisova N.A. Pedagogicheskie tehnologii v uchebnom processe kafedry medicinskogo vuza. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2017; № 3 (210): 146 – 150.
3. Sapozhnikova I.E. Opyt prepodavaniya `endokrinologii s ispol'zovaniem aktivnyh metodov obucheniya v medicinskom vuze. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2019; № 2 (34): 104 – 109.
4. Sivarajah R.T. A Review of Innovative Teaching Methods. *Academic Radiology*. 2019; № 26 (1): 101 – 113.
5. Burgess A. Implementation of modified team-based learning within a problem based learning medical curriculum: a focus group study. *BMC Medical Education*. 2018; № 18 (74). (Electronic resource). Available at: https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s12909-018-1172-8.pdf
6. Bleasel J. Team-based learning (TBL) in the medical curriculum: better than PBL? *BMC Medical Education*. 2017; № 17 (243). Available at: https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s12909-017-1068-z.pdf
7. Nazeer M. Crossword Puzzles as an Active Learning Mode for Student Directed Learning in Anatomy Teaching: Medical Undergraduate Perceptions. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*. 2018; № 7 (10): 12 – 19.

Статья поступила в редакцию 13.07.21

УДК 37.013

Degtyarev E.A., *senior lecturer, Autonomous Non-profit Educational Organization "Phystech-Lyceum" n.a. P.L. Kapitsa (Dolgoprudny, Moscow Region, Russia), E-mail: genyaboxer@mail.ru*

STRATEGY FOR THE PREVENTION OF BULLYING AND CYBERBULLYING OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION IN THE ADOLESCENT ENVIRONMENT. The increasing role of cyberspace in the life of modern teenagers actualizes a problem of bullying and cyberbullying as a new type of violence at school. The article reveals the meaning of the concept of crime prevention in an educational organization. Types of prevention, such as prevention, suppression, correction, are considered. Prevention as a method of preventive activity is of particular importance in an educational organization, since it excludes the use of coercive measures to prevent bullying and cyberbullying. To solve the problem of bullying and cyberbullying in the adolescent environment, it is necessary to develop a system of activities of an educational organization to resolve it. Such system of actions can be defined as a strategy of an educational organization for prevention of cyberbullying in adolescent environment. Specifics of the activities of an educational organization for the prevention of bullying and cyberbullying are determined by the following principles: goal-setting, consistency, objectivity, optimality, non-linearity. The article shows relationship between the concepts of bullying and cyberbullying. One of the tools for implementing the strategy of bullying prevention in the adolescent environment, at present, is a mediation method. Adolescence causes activation of educational potential of an educational organization in prevention of bullying and cyberbullying, since at this age it is important to form positive interaction, both at the group and individual level.

Key words: **bullying and cyberbullying, prevention and prevention, adolescence, strategy, mediation approach.**

Е.А. Дегтярев, *инструктор физ. культуры, Автономная некоммерческая образовательная организация «Физтех-лицей» имени П.Л. Капицы, г. Долгопрудный, E-mail: genyaboxer@mail.ru*

СТРАТЕГИЯ ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА И КИБЕРБУЛЛИНГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Увеличение роли киберпространства в жизни современных подростков актуализирует проблему буллинга и кибербуллинга как нового вида насилия в школе. В статье раскрывается сущность понятия «предупреждение преступности в образовательной организации». Рассмотрены виды предупреждения, такие как профилактика, предотвращение, пресечение, исправление. Профилактика как метод предупредительной деятельности имеет особое значение в образовательной организации, так как исключает применение принудительных мер по предотвращению буллинга и кибербуллинга. Для решения проблемы буллинга и кибербуллинга в подростковой среде необходимо разработать систему деятельности образовательной организации по её разрешению. Такую систему действий можно определить как стратегию образовательной организации по профилактике буллинга и кибербуллинга в подростковой среде. Специфика деятельности образовательной организации по профилактике буллинга и кибербуллинга определяется следующими принципами: целеполагания, системности, объективности, оптимальности, нелинейности. В статье показана связь понятий буллинга и кибербуллинга. Одним из инструментов реализа-

ции стратегии профилактики буллинга в подростковой среде в настоящее время является медиативный метод. Подростковый возраст обусловливает активизацию воспитательного потенциала образовательной организации в профилактике буллинга и кибербуллинга, так как в этом возрасте важно формировать положительное взаимодействие как на групповом, так и индивидуальном уровне.

Ключевые слова: **буллинг и кибербуллинг, предупреждение и профилактика, подростковый возраст, стратегия, медиативный подход.**

Современная образовательная среда динамически развивается в направлении цифровизации, как и общество в целом. В этой связи с увеличением роли киберпространства в жизни современных подростков, с вовлечением детей в мир социальных сетей появился новый вид школьного насилия – кибербуллинг. В подростковом возрасте опасность этого явления усугубляется тем, что травля в виртуальной среде может выйти в реальную жизнь в виде других ее проявлений.

С другой стороны, родители не имеют достаточного представления о кибербуллинге и его проявлениях в подростковой среде. Предупреждение буллинга и кибербуллинга в подростковой среде – социальная функция образовательной организации.

Сущность понятия «предупреждение буллинга и кибербуллинга» характеризуется следующими специфическими признаками:

– применение правовых форм, способов, средств и методов профилактики;

– снижение преступного поведения детей и подростков в киберпространстве;

– ограничение влияния преступных связей и включение подростков в систему общественно полезных отношений [1, с. 6].

Анализ научной литературы по данному вопросу показал, что основной признак классификации понятия «предупреждение преступности» – это метод предупредительной деятельности (профилактика, предотвращение, пресечение, исправление). Наиболее эффективное направление в рамках образовательной организации по предупреждению буллинга и кибербуллинга принадлежит профилактике как системе мер воздействия на причины и условия проявления данного вида преступления. В него входят все виды воздействия, кроме принудительных, направленных на развитие общечеловеческих качеств личности. В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова профилактика понимается как «совокупность предупредительных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление нормального состояния, порядка» [2]. Заметим, что «профилактика должна иметь охранозащитный характер, который реализуется в комплексе мер адекватной социально-правовой, медико-психологической и социально-педагогической поддержки и помощи семье, детям, подросткам, юношеству. Обеспечение профилактики нарушений общения невозможно без глубокого изучения природы явлений и путей его предупреждения» [3].

Рассмотрим систему деятельности образовательной организации по профилактике буллинга и кибербуллинга в подростковой среде. Для решения проблемы буллинга и кибербулинга в подростковой среде недостаточно разработать план образовательной организации, нужно разработать такую систему действий по его предупреждению, чтобы, используя все свои средства и возможности, образовательная организация приобрела бы более совершенное и качественное состояние в соответствии с той миссией, которую возлагает на неё общество в целом и каждый родитель в частности. Такую систему действий можно определить как стратегию образовательной организации по профилактике кибербулинга в подростковой среде.

Слово «стратегия» впервые было применено в военном деле. В настоящее время оно используется в различных областях деятельности. Сущность понятия раскрывается через постановку задач, разработку плана действия образовательной организации, выбор инструментов для исполнения поставленных целей и задач. Проектирование стратегии профилактики буллинга и кибербуллинга в образовательной организации зависит от понимания долгосрочных целей, обеспечения алгоритма действий деятельности возможностями школы, при этом учитываются возрастные и индивидуальные особенности подростков, взаимоотношение и взаимное понимание всех участников образовательного процесса.

Основные направления стратегии образовательной организации по профилактике буллинга и кибербуллинга подростков:

– создание службы информационной безопасности (изучение, сбор информации, анализ общения детей и подростков в социальных сетях);

– создание психолого-педагогического центра образовательной организации по профилактике буллинга и кибербуллинга;

– правовое просвещение детей, их родителей и учителей.

Правовая помощь является важным направлением работы образовательной организации. Во всём мире до начала 2000-х годов не существовало законов, которые регулировали бы вопросы кибербуллинга. В настоящее время преступления против достоинства личности также перешли в новый формат [3].

Для образовательных организаций стратегия профилактики буллинга и кибербуллинга выполняет гуманистическую функцию в силу того, что она воздействует на причины преступления и оказывает влияние на условия, которые способны его породить. На этом этапе не предусмотрены уголовно-правовые меры наказания. Основное направление деятельности школы – формирование основ положительных эмоциональных отношений детей и подростков в коллективе и их общения в социальных сетях.

Специфика деятельности образовательной организации по профилактике буллинга и кибербуллинга определяется следующими принципами: целеполагания, системности, объективности, оптимальности, нелинейности.

Принцип целеполагания определяет краткосрочные и перспективные задачи по профилактике кибербуллинга в образовательной организации. На основе выявления проблем и первоочерёдности их решения создаётся план действий по профилактике буллинга и кибербуллинга в подростковой среде.

Принцип системности рассматривает деятельность образовательной организации по профилактике буллинга и кибербуллинга как функционирование системы, компоненты которой взаимосвязаны и взаимодействуют в процессе деятельности. Выделим следующие компоненты данной системы: субъект (управляющая подсистема), объект (управляемая подсистема), меры профилактики (операция отношения социального управления между субъектом и объектом системы).

Принцип объективности основан на закономерностях и тенденциях развития общества. В условиях образовательной организации это значит, что необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности подростков при определении мер профилактики буллинга и кибербуллинга.

Принцип оптимальности означает, что, исходя из возможностей образовательной организации и при соблюдении законности применения тех или иных мер профилактики, предупредительная деятельность направлена на эффективный результат в кратчайшее время.

Принцип нелинейности предполагает всестороннее изучение проблемы, определение системы мер, охватывающих все направления деятельности по профилактике буллинга и кибербуллинга, соблюдая при этом последовательность решения задач, стоящих перед образовательной организацией (1).

Результаты исследований «Дети России онлайн 2009 – 2011», а также исследования Е.Н. Волковой о взаимосвязи и взаимообусловленности буллинга и кибербуллинга показали, что, с одной стороны, буллинг среди подростков, если на него нет реакции со стороны взрослых (педагогов, родителей), переходит в виртуальный мир. С другой стороны, анонимность угроз и оскорблений в виртуальной среде оказывает негативное воздействие, так как оно менее доступно влиянию взрослых и потому может перейти в школьный буллинг. В связи с этим деятельность организации по профилактике буллинга и кибербуллинга должна вестись одновременно по предупреждению данных проявлений насилия над личностью подростка [4].

Осознание проблемы буллинга и кибербуллинга среди подростков и дальнейшие изменения образовательной среды в направлении цифровизации обусловливают развитие теоретико-прикладных исследований в области педагогической конфликтологии. «Буллинг обладает характеристиками, позволяющими определить его как особую форму конфликтного деструктивного взаимодействия: продолжительный повторяющийся характер буллинга, неравенство сил обидчика и жертвы, определенные типы участников – обидчик, жертва, свидетель» [5].

Как, правило, в школах специалистами психологической службы проводится индивидуальное консультирование детей и их родителей. Ведётся работа по правовому просвещению родителей и учителей о кибербуллинге и методах защиты от него, от других интернет-угроз, о компьютерных технологиях, обеспечивающих онлайн-безопасность ребенка.

В настоящее время можно привлекать подростков к совместной работе по профилактике буллинга и кибербуллинга. Например, предложить школьникам проект «Кибербуллинг. Способы защиты от агрессии в пространстве современных коммуникационных технологий». Преимущество такой работы состоит в том, что подростки имеют возможность самостоятельно изучить эту проблему. Ответить на вопросы: что такое кибербуллинг? Каковы причины возникновения такого вида агрессии? Какие последствия могут быть, и какие риски несёт кибербуллинг?

Важно, чтобы этот проект подростки выполняли группой (4 – 5 человек). Это даёт им возможность обсуждать проблему возникновения кибербуллинга и совместно находить ответы на поставленные вопросы. В качестве практико-ориентированного задания школьникам можно предложить создать программу лектория, в котором будут представлены материалы для просветительской работы по трём категориям слушателей: сверстники, родители и педагоги. Особенностью проектной деятельности обучающихся является защита проекта, что даёт им возможность аргументированно высказывать свою точку зрения, вступать в дискуссию, вести диалог.

Следующим шагом профилактической деятельности образовательной организации может являться участие в работе круглого стола «Общение реальное и виртуальное. Безопасная интернет-среда». Его участники – подростки, родители, педагоги, психологи, представители правоохранительных органов. Обсуждение, поставленных вопросов, направлено на воспитание и развитие коммуникативных умений, формирование семейных ценностей, положительного правового сознания подростков.

Одним из инструментов реализации стратегии профилактики буллинга в подростковой среде в настоящее время является медиативный метод. В медиа-

ции взаимодействуют все участники конфликта. Разрешение проблемы происходит через диалог. «Особым преимуществом медиации является то, что основой данного метода является уважение к личности, добровольное участие и волеизъявление, свобода выработки и принятия решений, возможности защиты и удовлетворения интересов всех сторон при условии предоставления им равных прав» [6].

Медиация – это особый вид переговоров, при котором нейтральный посредник помогает сторонам конфликта найти взаимовыгодное решение (медиация – от лат. mediate и англ. mediation – посредничество). Медиатор – третья сторона, участвующая в процессе медиации, посредник между конфликтующими сторонами, который облегчает процесс общения, фокусирует стороны на их интересах и способствует поиску взаимовыгодного решения проблемы.

В профилактике буллинга медиативный подход способствует воспитанию положительного психоэмоционального состояния в споре, развитию умения брать на себя ответственность за причинённую боль, формирует активную жизненную позицию и другое. А главное назначение медиативного подхода в том, чтобы развивать общечеловеческие качества личности, такие как сопереживание, толерантность, быть коммуникативным в коллективе, осознавать ценности общения и этику поведения.

Таким образом, стратегия образовательной организации профилактики буллинга и кибербуллинга в подростковой среде включает решение следующих задач:

– выявление причин и факторов, влияющих на создание конфликтных ситуаций в школьном коллективе;

– создание условий по формированию конструктивных отношений в коллективе и уважительного взаимодействия всех участников образовательного процесса;

– правовое воспитание;

– формирование положительного ценностного правового сознания, обеспечивающего усвоение этики поведения и киберэтики.

Реализация стратегии осуществляется как традиционными методами (беседа, совместное проведение мероприятий, где формируются командные умения), так и посредством современных человековедческих технологий (медиативный подход). Подростковый возраст обусловливает активизацию воспитательного потенциала образовательной организации в профилактике буллинга и кибербуллинга, так как в этом возрасте важно формировать положительное взаимодействие как на групповом, так и индивидуальном уровне.

Конечно, мы понимаем сложность решения проблемы буллинга и кибербуллинга в подростковой среде. Проявление жестокости и агрессивные действия в реальном и виртуальном пространстве не могут исчезнуть полностью. Основная задача деятельности образовательной организации по профилактике буллинга и кибербуллинга в подростковой среде – максимально обезопасить общение детей в интернет-сети, научить их противостоять агрессивным нападкам в реальной жизни и в виртуальном пространстве, сформировать информационную компетентность.

Библиографический список

1. Щедрин Н.В. *Основы общей теории предупреждения преступности*: учебное пособие. Красноярск: Красноярский государственный университет, 1999.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*: 72 500 слов и 7 500 фразеологических выражений. Москва: Азъ, 1994.
3. Санина Е.И., Дегтярев Е.А. Профилактика кибербуллинга как цель социализации подростков в условиях цифровой среды. *Проблемы современного педагогического образования*: сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2020; Выпуск 68, ч. 4: 210 – 212.
4. Волкова Е.Н., Волкова И.В. Кибербуллинг как способ социального реагирования подростков на ситуацию буллинга. *Вестник Мининского университета*. 2017; № 3.
5. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий. *Психология.* Журнал Высшей школы экономики. 2014; Т. 11, № 3: 178 – 191.
6. Юферова М.А., Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В., Стрелова А.И. *Медиация в образовании*: учебно-методическое пособие. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018.

References

1. Schedrin N.V. *Osnovy obschej teorii preduprezhdeniya prestupnosti*: uchebnoe posobie. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj universitet, 1999.
2. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: 72 500 slov i 7 500 frazeologicheskih vyrazhenij. Moskva: Az`, 1994.
3. Sanina E.I., Degtyarev E.A. Profilaktika kiberbullinga kak cel' socializacii podrostkov v usloviyah cifrovoj sredy. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov. Yalta: RIO GPA, 2020; Vypusk 68, ch. 4: 210 – 212.
4. Volkova E.N., Volkova I.V. Kiberbulling kak sposob social'nogo reagirovaniya podrostkov na situaciyu bullinga. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2017; № 3.
5. Bochaver A.A., Hlomov K.D. Kiberbulling: travlya v prostranstve sovremennyh tehnologij. *Psihologiya.* Zhurnal Vysshej shkoly `ekonomiki. 2014; T. 11, № 3: 178 – 191.
6. Yuferova M.A., Koryakovceva O.A., Bugajchuk T.V., Strelova A.I. *Mediaciya v obrazovanii*: uchebno-metodicheskoe posobie. Yaroslavl': RIO YaGPU, 2018.

Статья поступила в редакцию 12.07.21

УДК 378

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

GROUP WORK STRATEGIES IN TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF RUSSIAN PHILOLOGY. The article deals with a problem of using group work strategies in teaching communication skills to philology students. The author gives a brief outline of group work methods. Some aspects of their history are touched upon. The definition of group work by various researchers is presented. Advantages and disadvantages of the method are considered. The author underlines that group work is especially important in foreign language teaching. The function of the teacher in group work is described and analyzed and the roles they can take are mentioned. Some difficulties in performing these roles are touched on. The stages of group work in class are enumerated and described from the point of view of several scientists. Major emphasis is placed on the preparatory stage, as it is essential for developing students' motivation and further activity. Particular attention is paid to different types of group work strategies such as jigsaw, brainstorming and others. The article suggests a way of applying group work activities while teaching English to philology students. The level of their motivation after the practice is also considered.

Key words: **communication, group work, language teaching, communicative competence, critical thinking, collaborative learning, teamwork, feedback, teacher training, cooperative learning, non-linguistic departments.**

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

ПРИМЕНЕНИЕ ГРУППОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ

Статья посвящена вопросу использования групповых технологий в преподавании дисциплины «Иностранный язык» студентам филологических профилей. В статье дается краткий обзор истории возникновения групповых методов работы с древних времен до наших дней. Особое внимание уделяется самому понятию групповой работы, приводятся определения, предложенные различными учеными. Автор останавливается на преимуществах и недостатках групповых технологий, анализирует роль преподавателя в организации группового обучения. Отдельно освещаются этапы проведения групповой работы. Особое внимание обращается на важность подготовительного этапа, от которого зависит успешность выполнения всего задания и поддержание мотивации студентов. В статье приводится пример применения групповых технологий в обучении иностранному языку студентов-филологов, делаются выводы о положительных и отрицательных результатах применения методов.

Ключевые слова: **коммуникация, групповые технологии, обучение иностранному языку, коммуникативная компетенция, языковое образование, критическое мышление, обучение в сотрудничестве, работа в команде, самоанализ, обратная связь, педагогическое образование, неязыковые вузы.**

Применение групповой технологии является популярным в наши дни. Однако своими корнями групповая работа уходит в далекое прошлое. Еще в античные времена, а затем и в Средневековье ученики обучались посредством взаимодействия друг с другом.

Я.А. Коменский говорил о возможности обучения более талантливыми учениками своих товарищей и писал: «Все то, что усвоено, в свою очередь, должно быть передаваемо другим и для других» [1, с. 361].

В XX веке за рубежом и в Советском Союзе групповое обучение активно применялось в рамках студийной системы П. Блонского, дальтон-плана Е. Паркхерст и сочетательного диалога А.Г. Ривина. Несмотря на различия вышеперечисленных систем, они имели между собой много общего. Учащиеся создавали группы, сами планировали свои занятия, каждый мог стать обучающим, а учитель выполнял функцию организатора и консультанта. Контроль также часто проводился как групповая форма работы. Проводились конференции по обобщению пройденного материала, организовывались выставки, осуществлялось написание коллективных работ. Позднее данные методы были признаны малоэффективными и подвергнуты критике.

В последние десятилетия интерес к групповым технологиям возрос и снова оказался в поле зрения как исследователей, так и преподавателей-практиков на всех уровнях обучения. В настоящее время групповые технологии широко применяются в преподавании самых разных дисциплин и рассматриваются как одно из наиболее значимых направлений повышения эффективности процесса обучения. В западной методике широко применяется метод так называемого «обучения в сотрудничестве», или collaborative learning, предложенный американскими учеными из университетов Дж. Хопкинса, Миннесоты и Калифорнии (Р. Славин, Р. Джонсон, Д. Джонсон, Дж. Аронсон). В научной литературе существуют различные подходы к пониманию того, что следует считать групповой работой. О. Ал-Аззави и Б. Ал-Казали определяют групповую работу как ситуацию, в которой два или более студентов работают вместе для достижения общей цели [2]. По мнению Н.А. Дмитренко и С.А. Орлова, «учебно-познавательная деятельность может считаться групповой (в отличие от обучения в группе) только в том случае, если ее цель осознается всеми участниками учебного процесса как единая, требующая объединения усилий всей группы, предполагающая некоторое разделение учебного труда на основе кооперации, при этом между учащимися формируются отношения ответственной зависимости, а контроль со стороны педагога сочетается с взаимоконтролем» [3, с. 104].

Групповая работа на занятиях по иностранному языку особенно важна и во многом составляет основу современного преподавания данной дисциплины. Она активизирует учащегося как субъекта учебно-познавательной деятельности, способствует формированию коммуникативной компетенции. В отечественной научной школе групповая работа на уроке иностранного языка рассматривается как форма организации познавательной деятельности, вовлекающей в выполнение учебного задания двух и более обучающихся. При этом особенно подчеркивается необходимость соблюдения принципов сотрудничества и собственная инициатива обучающихся к использованию иностранного языка. Также делается вывод о том, что выполнение задания не является единственной целью работы в группе. Чрезвычайно важным представляется сам процесс совместной работы, развитие умения общаться на иностранном языке и взаимодействовать в команде [4; 5].

Среди основных преимуществ групповой формы обучения выделяются такие как развитие умения ставить цель работы и планировать собственную деятельность для ее достижения, учет индивидуальных особенностей обучающихся, развитие внимания, повышение уровня автономии и личной ответственности каждого члена группы, улучшение психологического климата в классе или учебной группе, повышение мотивации к обучению.

Вместе с тем данная форма обучения может иметь и ряд недостатков. Так, в процессе групповой работы обучающий может временно потерять контроль над учебной группой, при этом организация групповой работы требует с его стороны больших усилий. Кроме этого в группе, как правило, присутствуют как учащиеся, предпочитающие индивидуальную деятельность, так и те, кто склонен пользоваться плодами чужой работы.

В этой связи особенно важна роль обучающего, в чьи задачи входит планирование и организация групповой работы на занятии с учетом индивидуальных особенностей участников и специфики преподаваемой дисциплины. Выбор роли, принимаемой на себя учителем, зависит от таких факторов, как конкретная форма групповой работы, уровень владения языком, взаимоотношения между обучающимися и т.д. Необходимо найти баланс, так как высокая степень вмешательства учителя препятствует развитию автономии обучающихся и снижает качество результата работы, а низкая степень вмешательства может привести к потере контроля над группой и ходом работы, а также понизить авторитет учителя среди учеников.

Исследователи говорят о следующих возможных функциях обучающего при организации групповой работы:

1) контролер; 2) источник информации; 3) участник; 4) тьютор; 5) помощник.

Учитель-контролер в ходе работы определяет, что и когда необходимо делать каждому из учеников, детально организовывает процесс общения. Степень вмешательства учителя-контролера чрезвычайно высока, в результате учащиеся могут почувствовать давление, их мотивация к обучению может снизиться. Учитель может выступать источником информации, то есть подсказать значение незнакомых слов, посоветовать литературу или интернет-источники, необходимые для подготовки выполнения задания. Некоторые формы групповой работы, например, дискуссия и мозговой штурм, могут предполагать такую роль обучающего, как участник. Находясь в этой роли, обучающий может выступить «на равных» с обучающимися, что способствует установлению с ними доверительных отношений. Кроме того, участие педагога в выполнении задания дополнительно стимулирует интерес учащихся, делает процесс обучения более живым. Иногда в процессе работы над долгосрочным заданием обучающий может давать консультации обучающимся индивидуально или в мини-группах или давать указания по выполнению работы на том или ином этапе. В такой ситуации он выступает наставником, или тьютором. Наконец, обучающий может подсказывать ученикам по ходу выполнения задания. Это может быть незнакомое слово или следующий шаг в решении задачи, если обучаемый растерялся или забыл что-либо [6; 7].

Формирование групп для групповой работы на занятии происходит с учетом конкретных учебных задач. Каждой из групп дается определенное задание, которое должно быть выполнено в сотрудничестве. Руководить выполнением задания может обучающий или лидер группы. При этом необходимо так распределять элементы задания внутри группы, чтобы была возможность выявить и оценить личный вклад каждого члена группы. В этой связи состав группы подбирается с учетом того, чтобы каждый из ее членов мог реализовать свои возможности максимально эффективно. Характер работы также влияет на состав группы, который может меняться от занятия к занятию. Группы могут быть однородные и разнородные, то есть состоящие из обучающихся одинакового или разного уровня подготовки. В случае формирования однородных групп уровень подготовки обучающихся должен быть достаточно высоким, так как группа, состоящая только из слабоподготовленных учеников, может не справиться с заданием. Также возможно формирование групп по желанию учащихся, что способствует повышению мотивации и стимулирует интерес к выполнению задания. Оказавшись в одной группе с людьми, приятными для общения, ученики могут быстрее договориться о роли каждого и скорее переходить от этапа к этапу решения поставленной учебной задачи. Кроме этого, группы могут быть сформированы случайным образом. Это могут быть учащиеся, сидящие рядом, или учащиеся, родившиеся в определенный месяц и т.д. Формирование групп случайным образом является самым простым вариантом и занимает минимальное количество времени [8; 9].

Проведение групповой работы предполагает определенные этапы работы с обучающимися. Ученые выделяют разное число возможных этапов учебной деятельности. Более развернутый вариант предполагает следующие этапы:

1. Диагностический этап. На этом этапе проводится изучение уровня подготовки учащихся, их психологических особенностей и особенностей взаимоотношений в коллективе.

2. Формирование микрогрупп. На этом этапе необходимо прийти к пониманию того, какое количество групп нужно для выполнения заданий, и какое число обучающихся они должны включать. Необходимо также прийти к заключению о том, на какой основе будут формироваться группы, будут они постоянными или их участники будут меняться.

3. Подготовка лидеров. Этот этап особенно важен для формирования постоянных групп, то есть тех, совместная деятельность которых будет осуществляться неоднократно.

4. Целеполагание. Постановка целей и задач может осуществляться на разных этапах работы. Если в начале определяется, чего именно должна добиться группа в результате выполнения задания, то в середине или в конце может возникнуть необходимость соотнести поставленные раньше цели и полученные результаты.

5. Организация групповой деятельности в учебном коллективе. На этом этапе происходит собственно выполнение учебного задания в микрогруппах, осуществляется взаимодействие участников, лидера и, при необходимости, обучающего.

6. Представление результатов групповой работы. По завершении выполнения задания обучающиеся сообщают о результатах своей работы. Отчет может быть представлен в устной или письменной форме, в виде презентации, доклада и т.д. Важно, чтобы каждый участник группы понимал ценность собственной деятельности и ощущал личный вклад в общий результат.

7. Контроль и оценивание. Это очень сложный этап работы, так как необходимо оценивать как индивидуальные достижения участников, так и работу группы в целом. Обучающему нужно выбрать метод оценивания, разработать критерии. Кроме этого, может иметь место взаимооценивание и самооценивание со стороны обучающихся.

8. Анализ групповой работы. На этом этапе анализируется работа всех участников, делается вывод о достижении поставленных целей и решении задач, отмечаются положительные и отрицательные моменты групповой работы, намечаются возможные цели для дальнейшей деятельности.

Существуют различные методы и приемы групповых форм работы, применяемые в преподавании иностранного языка, среди которых следует упомянуть такие как метод мозаики / групповой пазл, дискуссионная пирамида, метод станций, кейс-стади, ролевая игра, мозговой штурм, метод проектов и техника аквариума. Также к групповым технологиям некоторые исследователи относят групповой опрос, учебную встречу и диспут.

Применение групповых технологий для более эффективного изучения иностранного языка широко применяется в средней школе. Однако на занятиях в университете групповая работа также может быть очень полезной. Как известно, основной задачей обучения иностранному языку является формирование межкультурной коммуникативной компетенции. Вместе с тем обучение студентов различных профилей имеет свою специфику, связанную с основной сферой их интересов. Далее хотелось бы остановиться на возможностях применения групповых технологий в преподавании дисциплины «Иностранный язык» студентам, обучающимся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Русский язык и иностранный язык». Это студенты, изучающие филологические дисциплины с целью стать учителями русского языка. Однако, кроме этого, они также готовятся стать учителями иностранного языка, что, несмотря на наличие в учебном плане специальных дисциплин, накладывает отпечаток на изучение общеобразовательной дисциплины. Будущие специалисты в области русского языка, безусловно, имеют хорошую подготовку по русской литературе. Однако, как показывает практика, во многих случаях их знания ограничиваются школьной, а позднее университетской программой. Что касается их представлений о зарубежной, а именно англоязычной литературе, они остаются на минимальном уровне. В курсе «Зарубежная литература» изучается мировой литературный процесс, но после проведения опроса становится очевидным низкая информированность студентов начальных именно о литературе страны изучаемого иностранного языка. В программе дисциплины «Иностранный язык» присутствует раздел, посвященный чтению и книгам. Представляется возможным в рамках изучения темы кратко познакомить студентов с историей английской литературы, сформировать представление о наиболее значительных писателях прошлого и настоящего и, таким образом, совместить изучение иностранного языка и культуры его стран. Безусловно, невозможно в рамках нескольких учебных часов дать подробную информацию об авторах и их произведениях, но провести своеобразный «ликбез» вполне по силам.

С этой целью нами была предпринята попытка применить групповые методы обучения, такие как метод мозаики и метод станций. При этом применение метода станций стало своего рода заключительным этапом работы, проведенной в рамках первого метода.

Метод мозаики: дидактический метод групповой работы, при котором у учащихся возникает позитивная зависимость друг от друга [10]. Было выделено 3 основных этапа работы. Некоторые из упомянутых выше этапов работы были опущены в силу объективных факторов. Там, где преподаватель давно работает с группой, диагностический этап был реализован раньше. Этап подготовки лидеров, формирование групп и целеполагание вошли в подготовительный этап, а этапы оценивания и анализа работы – в заключительный. Задание выполнялось в течение учебной пары, то есть 1 час 30 минут.

1. Подготовительный. Учебная группа делилась на микрогруппы по 4 человека в каждой. Формирование групп происходило по желанию студентов. Они хорошо знакомы друг с другом и имеют позитивный опыт взаимодействия. Каждая из групп включала трех активных участников и эксперта. Перед студентами каждой группы была поставлена задача составить краткий обзор по истории английской литературы определенного периода (XVI – XVII вв., XVIII в., XIX в., XX – XXI вв.). Функции участников микрогруппы были распределены следующим образом: один студент должен был подобрать материал и приготовить краткий обзор по общим тенденциям в литературе данного периода, второй студент – отвечать за сообщение об авторах, творивших в то время, третьему студенту было поручено найти информацию о наиболее известных произведениях, четвертый студент выполнял роль эксперта-слушателя, в чьи задачи входила аккумуляция самой важной информации из предоставленного материала.

2. Основной. Каждый член группы выполнял задание непосредственно на занятии, используя различные интернет-источники. Преподаватель совмещал роли тьютора и источника информации, предлагая советы по поводу поиска более авторитетных источников. Перечень авторов и произведений уточнялся по ходу выполнения задания, хотя предварительный («рекомендованный») список из 6 авторов и 6 книг был предложен перед началом работы. После нахождения информации и составления обзора по предложенной теме (время выполнения 40 минут, участники микрогрупп осуществили презентацию своего материала внутри группы, информируя таким образом друг друга (20 минут). В задачи участника-эксперта входило суммирование всего услышанного в более цельный, завершенный обзор. После этого эксперты из каждой группы менялись местами, донося услышанную и обработанную информацию коллегам из других групп (30 минут).

Далее после перерыва на второй учебной паре обучающимся было предложено поучаствовать в другом виде групповой работы. Для выявления уровня усвоения материала, изученного в ходе работы по методу мозаики, был использован в несколько модифицированном виде метод станций. При этом методе обучения обучающиеся в микрогруппах перемещаются для выполнения задания от одной станции к другой. Преподавателем было предложено переформировать группы, участвовавшие в выполнении предыдущего задания. Также по желанию были приглашены 4 участника для организации проведения занятия. Студентам было предоставлено время для повторения и обобщения услышанного, в это время преподаватель и 4 студента-организатора подготовили маршрутные листы – вопросы по изученному материалу. Безусловно, преподаватель заранее продумал основные моменты, которые осталось дополнить и уточнить по результатам работы по методу мозаики. Далее студенты, перемещаясь по станциям, должны были ответить на вопросы по материалу, изученному в микрогруппах на предыдущей паре. Члены группы имели возможность поддержать друг друга, осуществляя совместную деятельность по восстановлению упущенного или забытого материала, и получали как индивидуальную, так и коллективную оценку. Организаторы и преподаватель образовали еще одну группу, в которой преподаватель, выступающий лидером, мог также проконтролировать усвоение материала организаторами. В заключение был проведен анализ работы, отмечены положительные и отрицательные моменты, намечены перспективы по проведению подобных уроков по другим темам.

Применение упомянутых методов не только оказалось весьма эффективным для изучения данной темы, но и вызвало большой энтузиазм у студенческой аудитории. Так подобный способ овладения информацией дал возможность узнать большой объем материала за достаточно короткое время, а перемещение по станциям позволило сменить деятельность, подключить (пусть и минимальную) физическую активность и закрепить в памяти узнанное.

В заключение следует сказать, что групповые технологии являются исключительно эффективными не только в обучении учащихся средней школы, но и студентов высших учебных заведений. В данной работе делается лишь попытка поделиться опытом их применения в работе со студентами отдельно взятого направления. В дальнейшем планируется более интенсивно применять как упомянутые, так другие групповые методы при обучении студентов разных курсов.

Библиографический список

1. Коменский Я.А. *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Педагогика, 1982.
2. Al-azzawi Qasim Obayes, Al-Khazali Alaa Baji. *Group Work Effectiveness in English Language Teaching.* University of Kufa, 2015.
3. Дмитренко Н.А., Орлов С.В. История групповых форм обучения и развитие образования в информационном обществе. *Научный журнал НИУ ИТМО.* Серия: Экономика и экологический менеджмент. 2014; № 4: 103 – 109.
4. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. *Урок иностранного языка.* Ростов-на-Дону: Феникс; Москва: Глосса Пресс, 2010.
5. Китайгородская Г.А. *Методика интенсивного обучения иностранным языкам*. Москва: Высшая школа, 1986.
6. Brown H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Longman – Pearson, 2001.
7. Harmer J. *The Practice of the English Language.Edinburgh*: Pearson, 2007.
8. Сорокатая Е.А. Содержание и виды групповой учебной деятельности студентов. *Молодой ученый*. 2015; № 6: 686 – 689.
9. Scrievener J. *Learning teaching.* Macmillan Publishers Limited, 2011.
10. Brame C.J., Biel R *Setting up and facilitating group work: Using cooperative learning groups effectively.* Available at: http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/setting-up-and-facilitating-group-work-using-cooperative-learning-groups-effectively/

References

1. Komenskij Ya.A. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Moskva: Pedagogika, 1982.
2. Al-azzawi Qasim Obayes, Al-Khazali Alaa Baji. *Group Work Effectiveness in English Language Teaching.* University of Kufa, 2015.
3. Dmitrenko N.A., Orlov S.V. Istoriya gruppovyh form obucheniya i razvitie obrazovaniya v informacionnom obschestve. *Nauchnyj zhurnal NIU ITMO.* Seriya: `Ekonomika i `ekologicheskij menedzhment. 2014; № 4: 103 – 109.
4. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Urok inostrannogo yazyka.* Rostov-na-Donu: Feniks; Moskva: Glossa Press, 2010.
5. Kitajgorodskaya G.A. *Metodika intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
6. Brown H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Longman – Pearson, 2001.
7. Harmer J. *The Practice of the English Language.Edinburgh*: Pearson, 2007.
8. Sorokataya E.A. Soderzhanie i vidy gruppovoj uchebnoj deyatel'nosti studentov. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 6: 686 – 689.
9. Scrievener J. *Learning teaching.* Macmillan Publishers Limited, 2011.
10. Brame C.J., Biel R *Setting up and facilitating group work: Using cooperative learning groups effectively.* Available at: http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/setting-up-and-facilitating-group-work-using-cooperative-learning-groups-effectively/

Статья поступила в редакцию 15.07.21

УДК 378

Ibragimov Yu.M., *teaching assistant, Department of Theory and Technology of Social Work, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: s-rakhmat@list.ru*

PRINCIPLES OF FORMATION OF PEDAGOGICAL CULTURE OF FUTURE BACHELORS OF SOCIAL WORK. The article discusses a theme of improving a value basis of professional activity of future bachelors of social work. Modern social risks and their impact on the public are analyzed. The necessity of forming pedagogical culture of students is actualized. Studies of axiological components of professional activity are described. The conclusion about the necessity of selecting the principles contributing to the unified logic of forming the pedagogical culture of future bachelors of social work is made. On the basis of the studied scientific sources and documents regulating the training and professional activity of the bachelors; the relevant provisions are highlighted. To the principles of formation of pedagogical culture of future bachelors of social work the researcher adds the following: the principle of assistance to students in mastering the social project activity; the principle of development of mediative competence of bachelors; the principle of application of pedagogical potential of digital educational technologies; the principle of increasing the civic position of students; the principle of mastering by future bachelors ways of maintaining professional health. The proposed solutions can be used in the professional training of future bachelors of social work, find development in further experimental developments.

Key words: **quality of education, principles of formation of pedagogical culture, future bachelors of social work, social project activities, mediative competence, digital educational technology, civic position, professional health.**

Ю.М. Ибрагимов*, асс., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: s-rakhmat@list.ru*

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье поднимается тема усиления ценностной основы профессиональной деятельности будущих бакалавров социальной работы. Анализируются современные социальные риски и их влияние на общественность. Актуализируется необходимость формирования педагогической культуры студентов. Описываются исследования, посвященные аксиологическим составляющим профессиональной деятельности. Делается вывод о необходимости выделения принципов, способствующих единой логике формирования педагогической культуры будущих бакалавров социальной работы. На основе изученных научных источников и документов, регламентирующих обучение и профессиональную деятельность данных бакалавров, выделяются соответствующие положения. К принципам формирования педагогической культуры будущих бакалавров социальной работы относим следующие: принцип содействия студентам в освоении социально-проектной деятельностью; принцип развития медиативной компетентности бакалавров; принцип применения педагогического потенциала цифровых образовательных технологий; принцип усиления гражданской позиции студентов; принцип освоения будущими бакалаврами способов сохранения профессионального здоровья. Предложенные решения могут быть использованы в профессиональной подготовке будущих бакалавров социальной работы, найти развитие в дальнейших экспериментальных разработках.

Ключевые слова: **качество образования, принципы формирования педагогической культуры, будущие бакалавры социальной работы, социально-проектная деятельность, медиативная компетентность, цифровые образовательные технологии, гражданская позиция, профессиональное здоровье.**

Специалисты социальной сферы работают сегодня в очень непростых условиях. Рост экономической напряженности, эпидемиологическая обстановка в стране и мире, нарастание социальных проблем являются тому причиной. Общественный кризис провоцирует усиление личностных проблем: повышение тревожности, неуверенности в завтрашнем дне у многих людей, усиление уязвимости особо чувствительных слоев населения (детей и подростков, пенсионеров, инвалидов, сирот и пр.). Все это значительно осложняет профессиональную деятельность бакалавров социальной работы и требует от них высокого уровня профессионализма, самоотдачи, способности корректно выстраивать коммуникации с различными категориями населения, успешно осуществлять социальную поддержку. Поэтому к качеству профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы возникает множество требований. От них требуются сегодня не только высокий уровень знаний, хорошая практическая подготовка, но и общий уровень культуры, наличие моральных принципов и ценностных ориентаций.

Исходя из того, что спектр видов деятельности у бакалавров социальной работы достаточной широкий, им важно обладать целым комплексом профессиональных компетенций: в области психологии, юриспруденции, медицины и педагогики. Педагогика рассматривает их не только применительно к сфере образования, но и гораздо шире. Часто социальному работнику приходится работать с родителями детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, апеллировать к зрелости их педагогической позиции. Или же бакалавр социальной работы может работать с молодежью, пожилыми людьми, которые тоже нуждаются в педагогических знаниях. Однако важно давать информацию не в виде нравоучений, назиданий, увещеваний, а в форме мудрого совета, ценной рекомендации. Поэтому мы считаем, что у будущих бакалавров социальной работы важно формировать педагогическую культуру.

О роли культуры, в частности профессиональной, сегодня пишется во многих научных разработках. Н.А. Бочарникова рассматривает два вида профессиональной культуры будущих бакалавров социальной работы: внутреннюю и внешнюю. Внутренняя профессиональная культура отождествляется с личностным социальным опытом бакалавра, эмоционально окрашенным отношением к ней. Внешняя профессиональная культура бакалавра проявляется в индивидуальном стиле профессиональной деятельности, которая содержит в себе социально-педагогический компонент [1]. По ее мнению, такая культура развивается в культурно-организованной деятельности в вузе, и при этом сам бакалавр социальной работы должен участвовать в развитии культуры труда как условия его приобщения к духовному богатству общества.

К.В. Конорева утверждает о важности развития духовной культуры у будущих социальных педагогов. Она пишет о том, что данный специалист выполняет важную миссию, закладывая в души людей высокие принципы и ценности. Соответственно, ему самому необходимо отличатся гуманностью, толерантностью, коммуникативными способностями, добротой, честностью и способностью оказать поддержку [2]. Для развития такой культуры предлагается целый комплекс внеучебных мероприятий – образовательно-теоретических и массово-практических.

С.Р. Умархаджиева пишет о формировании управленческой культуры бакалавров социальной работы в вузе [3] для того, чтобы они умели применять управленческие решения, активизировать личностные и организационные ресурсы (финансовые, правовые, информационные). Другие ученые выделяют разные виды культуры, которые необходимо формировать у будущих и действующих специалистов профессиональной деятельности: культуру командной работы [4], психолого-педагогическую культуру [5], цифровую культуру [6], культуру профессионально-проектной деятельности [7] и т.п. Как можно обнаружить, все эти виды культуры входят в одну категорию профессиональной культуры и активизируются при решении тех или иных трудовых задач.

Понятие культуры шире, чем компетенции, так как оно включает в себя важный, универсальный для осуществления различных трудовых функций компонент ценностей. Ценности личности должны быть согласованы с базовыми социально-нравственными категориями, которые пытается донести до людей с раннего возраста наука педагогика. Итак, исходя из вышесказанного, отметим необходимость формирования педагогической культуры у будущих бакалавров социальной работы. А для этого целесообразно определить принципы осуществления такой деятельности при обучении студентов в вузе.

Исследователи отмечают, что выделение принципов обучения специалистов способствует обеспечению единого подхода, непротиворечивой методологии осуществления данного процесса [8]. Несомненно, что преподаватели в вузе, обучающие будущих бакалавров социальной работы, имеют индивидуальные убеждения, свой уникальный методический стиль, авторские методики, предпочтительные приемы и методы обучения и пр. Но при всем при этом им важно действовать в одной логике при осуществлении процесса формирования педагогической культуры студентов. Этому и будут способствовать выделенные нами принципы.

Первый принцип мы связываем с осуществлением содействия студентам в освоении социально-проектной деятельности как одного из актуальных на сегодняшний день направлений в реализации трудовых функций. Обосновывая свое утверждение, сошлемся на положения Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки и 39.03.02 Социальная работа. В данном документе четко обозначен такой

вид решаемых задач будущим выпускником, как проектные задачи. Также среди универсальных компетенций, которыми должен овладеть бакалавр, выделяют «разработку и реализацию проектов» [9]. Социальное проектирование выступает сегодня очень актуальным явлением. Разработку и реализацию проектов в различных сферах жизни (экология, культура, медицина, образование) поддерживают государственные структуры для улучшения качества жизни населения. Поэтому будущим бакалаврам социальной работы необходимо осваивать возможности социально-проектной деятельности.

В качестве *второго принципа* формирования педагогической культуры назовем принцип развития медиативной компетентности. На наш взгляд, сегодня является очень важным формировать и совершенствовать у специалистов социальной сферы умение грамотно предупреждать или разрешать конфликты. Это связано с тем, что они непосредственным образом практически ежедневно взаимодействуют с социально уязвленными категориями населения. Будущие бакалавры могут работать в органах опеки и попечительства и принимать участие в лишении прав родителей, не исполняющих свои обязанности, которые нарушают права детей, применяют по отношению к ним разные виды насилия. Несомненно, что этот вид деятельности высоко конфликтен. Также выпускники вузов, осваивающие программу бакалавриата по социальной работе, могут оказывать поддержку семьям с детьми-инвалидами. Часто такие родители в силу своей постоянной усталости от необходимости ухаживать за своим ребенком и равнодушным отношением общественности становятся достаточно раздраженными и, соответственно, агрессивными. Да и многие другие люди – безработные, пенсионеры, одинокие родители – могут быть достаточно конфликтны. Чтобы не допускать эскалации этого явления, будущим бакалаврам социальной работы важно быть компетентными в области медиации споров.

Третий принцип, который стоит определить в процессе формирования педагогической культуры студентов, обозначим как принцип освоения педагогического потенциала цифровых образовательных технологий. Студенты сегодня хорошо ориентируются в виртуальном пространстве сети Интернет. Однако порой их пребывание в данной среде носит развлекательный характер. Чтобы не только отдыхать, но и учиться, работать, также можно эффективно использовать педагогический потенциал социальных сетей, профессиональных порталов, сайтов для родителей с информацией юридического, психолого-педагогического характера и пр. В век информационных технологий просто необходимо уметь работать с цифровыми ресурсами, так как ведение профессиональной документации также является неотъемлемым видом деятельности бакалавров социальной работы. Определенные профессиональные консультации сможет получать и сам социальный работник, не выходя из дома или своего рабочего места. Особенно актуальным этот вопрос становится в условиях пандемии, когда работа на расстоянии более целесообразна. К ней тоже важно готовить будущих бакалавров социальной работы.

При выделении *четвертого принципа* сошлемся на актуальность усиления гражданской позиции студентов. Она выделена как универсальная компетенция в вышеупомянутых ФГОС ВО и приобретает сегодня особую значимость. Говоря о культуре, важно связывать ее с ценностями духовно-нравственного, гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи. Сегодня в тех же социальных сетях находится большое количестве ложной информации, призывов к экстремистской, противоправной и даже террористической деятельности. Многие студенты сами проявляют активность, вступающую в конфликт с законом, это грозит им не только отчислением из вуза, но и более серьезными последствиями: административным или уголовным наказанием. Впоследствии у них могут возникнуть серьезные трудности в трудоустройстве и построении личной жизни. Сегодня любой комментарий, любой репост или картинка определенного провокационного характера легко обнаруживается специальными службами. После прошедших этой весной массовых несанкционированных митингов, в которых вовлекались подростки и студенты, многие из них попали в поле зрения правоохранительных органов. Поэтому целесообразно развивать адекватное мировоззрение студентов в вузе. С другой стороны, будущие бакалавры социальной работы сами могут работать с трудными подростками, имеющими несформированную гражданскую позицию. В этой связи считаем, что наличие сформированной гражданской позиции у студентов позволит им вести себя осознанно и формировать эти качества у будущих клиентов.

И, наконец, *пятый принцип* формирования педагогической культуры будущих бакалавров связывается нами с необходимостью освоения ими способов сохранения профессионального здоровья. Специалисты помогающих профессий, к которым также относятся будущие бакалавры социальной работы, находятся в группе риска по профессиональному выгоранию. Оказывая социальную поддержку другим людям, в ней нуждающимся, сложно остаться неравнодушным к их проблемам. В результате такие чувства, как грусть, страх, отчаяние, обида, злость, испытываемые этими людьми, становятся частью эмоциональных состояний и самих специалистов социальной работы. Если стараться быть равнодушным к людским проблемам, то сложно им качественно оказать поддержку. Если же все время подключаться к их переживаниям, то сложно самому не уйти в депрессию, раздражительность и страдания. Поэтому важно найти некий баланс между этими состояниями, научиться регулировать собственные эмоции, восстанавливаться после пережитых потрясений. Этими позициями и обусловлен выделенный нами принцип освоения будущими бакалаврами способов сохранения профессионального здоровья. Таких способов может быть очень много – различных экспресс-техник и длительных упражнений. Они могут быть связаны с активными и пассивными способами снятия эмоционального напряжения, предполагать работу в группе или индивидуальные практики. Чем больше вариаций будет знакомо студентам, тем проще им в дальнейшем будет сориентироваться в тяжелых эмоционально окрашенных профессиональных ситуациях.

Описанные принципы нашли применение в формировании педагогической культуры у студентов, обучающихся в Чеченском государственном университете по направлению профессиональной подготовки бакалавриата 39.03.02 Социальная работа. Они осуществлялись при обучении будущих бакалавров социальной работы на втором и третьем курсах, отражаясь в реализации ряда учебных дисциплин: «Этические основы социальной работы», «Теория социальной работы», «Социальная педагогика» и «Основы социального образования». Кроме того, был разработан курс по выбору «Педагогическая культура современной молодежи», который целенаправленно способствовал решению поставленной задачи по формированию педагогической культуры у студентов-бакалавров.

Для достижения максимального эффекта проводились интерактивные лекции, практические занятия, результат, помимо прочего, закреплялся на практике по получению профессиональных умений. Перед руководителями практики была поставлена задача способствовать максимальному применению описанных принципов. В отзывах руководителей практики важно было отразить степень сформированности того или иного качества/компетенции в соответствии с принципами: умение осуществлять социально-проектную деятельность, медиативная компетентность, гражданская позиция, способность к применению цифровых образовательных технологий и сохранению профессионального здоровья.

Итак, процесс формирования педагогической культуры является сложным и важным в профессиональной подготовке будущих бакалавров социальной работы. Для того чтобы их профессиональная деятельность была эффективной, необходимо владеть целым комплексом компетенций, формируемых на ценностной основе, которые в своем единстве образуют педагогическую культуру личности. Определение единой логики в образовательном процессе вуза для достижения указанной цели обеспечивается за счет выделения неких постулатов, основополагающих правил, иными словами, принципов.

Исходя из того, что будущие бакалавры социальной работы должны решать проектные задачи, уметь грамотно вести себя в конфликтных ситуациях, применять современные технологии в работе, быть образцом для своих клиентов и уметь уберечь себя от профессиональных заболеваний, нами были выделены следующие принципы. Резюмируем их: принцип содействия студентам в освоении социально-проектной деятельности; принцип развития медиативной компетентности бакалавров; принцип применения педагогического потенциала цифровых образовательных технологий; принцип усиления гражданской позиции студентов; принцип освоения будущими бакалаврами способов сохранения профессионального здоровья.

Данные принципы могут стать основой для определения содержательных и организационных направлений обучения будущих бакалавров по направлению подготовки «Социальная работа». Они формулировались в соответствии с логикой времени, спецификой профессиональной деятельности бакалавров, в соответствии с актуальной нормативно-правовой базой и научными разработками. Указанные принципы могут найти свое дальнейшее развитие в экспериментальных исследованиях, посвященных формированию педагогической культуры будущих бакалавров социальной работы или практической деятельности преподавателей.

Будущие бакалавры социальной работы отвечают за физическое, психическое и духовное состояние людей, нуждающихся в их поддержке. В связи с высокой ответственностью представителей данного рода профессиональной деятельности возникает необходимость их качественной подготовки. Одним и профессиональных феноменов в их готовности к труду выступает педагогическая культура. Для обеспечения непротиворечивости ее формирования требуется единая логика деятельности преподавателей, что вызвало необходимость выделения описанных выше принципов.

Библиографический список

1. Бочарникова Н.А. Формирование профессиональной культуры у бакалавров социальной работы. *Вестник Забайкальского государственного университета.* 2011; № 6: 31 – 36.
2. Конорева К.В. Роль внеучебных мероприятий в повышении духовной культуры будущих социальных педагогов. *Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова.* 2010; № 2: 257 – 262.
3. Умархаджиева С.Р. Формирование управленческой культуры бакалавров социальной работы в вузе. *Материалы конференции профессорско-преподавательского состава, посвященной 80-летию Чеченского государственного университета.* 2018: 361 – 365.

4. Хохлов А.В. Культура командной работы как конкурентное преимущество руководителя общеобразовательной организации. Н*аучное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2019; № 2 (39): 5 – 14.
5. Селиванова Е.А., Коваленко Е.В. Роль обмена знаниями в развитии психолого-педагогической культуры учителей. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2019; № 3 (40): 50 – 57.
6. Шаухалова Р.А., Ярычев Н.У. Цифровая культура студентов бакалавриата как конкурентное преимущество современного специалиста. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 348 – 350.
7. Васильева Т.В. *Формирование в вузе культуры профессионально-проектной деятельности бакалавров социальной работы*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2015.
8. Ильясов Д.Ф., Буров К.С., Ярычев Н.У. и др. Принципы отбора содержания повышения квалификации педагогов, обучающиеся которых показывают стабильно низкие образовательные результаты. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2019; № 3 (40): 5 – 23.
9. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа*. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 февраля 2018 г. N 76. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/390302_B_3_15062021.pdf

References

1. Bocharnikova N.A. Formirovanie professional'noj kul'tury u bakalavrov social'noj raboty. *Vestnik Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; № 6: 31 – 36.
2. Konoreva K.V. Rol' vneuchebnyh meropriyatij v povyshenii duhovnoj kul'tury buduschih social'nyh pedagogov. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chehova*. 2010; № 2: 257 – 262.
3. Umarhadzhieva S.R. Formirovanie upravlencheskoj kul'tury bakalavrov social'noj raboty v vuze. *Materialy konferencii professorsko-prepodavatel'skogo sostava, posvyaschennoj 80-letiyu Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018: 361 – 365.
4. Hohlov A.V. Kul'tura komandnoj raboty kak konkurentnoe preimuschestvo rukovoditelya obscheobrazovatel'noj organizacii. N*auchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2019; № 2 (39): 5 – 14.
5. Selivanova E.A., Kovalenko E.V. Rol' obmena znaniyami v razvitii psihologo-pedagogicheskoj kul'tury uchitelej. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2019; № 3 (40): 50 – 57.
6. Shauhalova R.A., Yarychev N.U. Cifrovaya kul'tura studentov bakalavriata kak konkurentnoe preimuschestvo sovremennogo specialista. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 348 – 350.
7. Vasil'eva T.V. *Formirovanie v vuze kul'tury professional'no-proektnoj deyatel'nosti bakalavrov social'noj raboty*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2015.
8. Il'yasov D.F., Burov K.S., Yarychev N.U. i dr. Principy otbora soderzhaniya povysheniya kvalifikacii pedagogov, obuchayuschiesya kotoryh pokazyvayut stabil'no nizkie obrazovatel'nye rezul'taty. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2019; № 3 (40): 5 – 23.
9. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 39.03.02 Social'naya rabota*. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 5 fevralya 2018 g. N 76. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/390302_B_3_15062021.pdf

Статья поступила в редакцию 13.07.21

УДК 519.2 (075.8): 373.51

Kolobov A.N., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: KolobovAN@ya.ru*

FEATURES OF TEACHING ELEMENTS OF PROBABILITY THEORY IN A SCHOOL MATHEMATICS COURSE. The article discusses features of teaching elements of probability theory in the school mathematics course, in particular, the need to use the elective course of "Elements of probability theory". The question of solving the problem of the lack of the necessary methodological tools when teaching students the elements of probability theory becomes quite relevant. One of the possible solutions to this problem may be the development of the elective course "Elements of probability theory", as well as the study of this section of mathematics through game technologies, in particular, using quizzes – team games aimed at qualitative assimilation of the material. Thus, students can feel the importance of mathematics in professional life and get acquainted with examples of applications of mathematics that go beyond the scope of the subject being studied. The method of introducing the main methods of studying this issue is implemented in a specific educational process at the elective course in the MOAU "Gymnasium No. 5" in Orenburg and allows to increase the efficiency of mastering the studied material by students.

Key words: **probability theory, elective course, quiz, educational activities, game technologies.**

А.Н. Колобов, *канд. техн. наук, доц., Оренбургского государственного педагогического университета имени В.П. Чкалова, доц. Оренбургского государственного университета, г. Оренбург, E-mail: KolobovAN@ya.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТАМ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

В данной статье рассмотрены особенности обучения элементам теории вероятностей в школьном курсе математики, в частности необходимость использования элективного курса «Элементы теории вероятностей». Действительно, приобретает актуальность вопрос о решении проблемы, заключающейся в отсутствии необходимого методического инструментария при обучении школьников элементам теории вероятностей. Одним из возможных решений поставленной проблемы, на наш взгляд, может быть разработка элективного курса «Элементы теории вероятностей», а также изучение данного раздела математики посредством игровых технологий, в частности с использованием квизов – командных игр, направленных на качественное усвоение материала. Таким образом, обучающиеся могут оценить значение математики в профессиональной жизни и познакомиться с примерами приложений математики, которые выходят за рамки изучаемого предмета. Представленные в статье методические особенности изучения данного вопроса были реализованы в конкретном учебном процессе на элективном курсе в МОАУ «Гимназия № 5» г. Оренбурга и позволили повысить эффективность усвоения изучаемого материала обучающимися.

Ключевые слова: **теория вероятностей, элективный курс, квиз, учебная деятельность, игровые технологии.**

Понимание основ теории вероятностей необходимо в самых разнообразных видах человеческой деятельности, как в прикладной, так и в повседневной, так как люди должны осознавать, что наш мир состоит из случайных событий, через которые пробиваются закономерности.

Психология человека такова, что он сам устанавливает неправильную связь между действиями и некоторым независимым от них событием, которое начинает считать следствием своих действий. Подобное объяснение было впервые предложено американским психологом Б.Ф. Скиннером. Таким образом, возникают суеверия. Примером суеверия может послужить встреча с черной кошкой, которое основано на частотных совпадениях небольших неприятностей и переходом дороги кошкой с темным однотонным окрасом.

Знакомство с теорией вероятностей происходит в школьном курсе математики. Несмотря на то, что это направление является одним из важных разделов математики, доступной литературы по данному направлению недостаточно, это является неблагоприятным фактором на пути изучения теории вероятностей. Именно поэтому остро встает вопрос о включении методически грамотно выстроенного курса элементов теории вероятностей в школьный курс математики.

Каждый человек использует в своей жизни фразы со словами «вероятность», «случай», «риск», «шанс». Примерами таких фраз являются следующие: «вероятно, на каникулах мы пойдем в поход», «ты, случайно, не знаешь, когда закроется магазин?», «рискованно прыгать с парашютом», «мне предоставили шанс выступить еще раз». Эти конструкции используются для определения того, произойдет ли данное событие или нет.

Ученые изучают понятие вероятностей уже несколько сотен лет, но все же сказать о завершенности и ясности данной темы невозможно. Первые упомина-

ния понятия вероятностей были в античных работах, где можно встретить рассуждения древних математиков о равновероятностных подходах.

Тогда знания были не систематизированы, только в средние века теория вероятностей сформировалась как наука [1].

С середины XVII по первую половину XIX века началось стремительное развитие теории вероятностей. В это время были открыты первые вероятностные закономерности, которые возникали при бросании игральных костей (Д. Кардано, Б. Паскаль, П. Ферма, Х. Гюйгенс), закон больших чисел (Я. Бернулли), теорема Байеса (Т. Байес), первые предельные теоремы (П. Лаплас, С. Пуассон), нормальное распределение случайной величины (К. Гаусс) [2].

Со второй половины XIX века исследования теории вероятностей приобрели всемирный интерес. Были доказаны закон больших чисел (П.Л. Чебышев), центральная предельная теорема (А.М. Ляпунов), открыта теория цепей Маркова (А.А. Марков) [3]. Строгое объяснение теории вероятностей появилось в начале XX века в работах А.Н. Колмогорова. Его труд «Основные понятия теории вероятностей» (1933) считается классическим.

За период развития теории вероятностей было написано множество научных трудов, создано большое количество новых методов решения, которые повлияли на становление одного из основных разделов математики.

Основой теории вероятностей является понятие события. Событие – факт, который может состояться или нет в результате испытания. Испытаниями являются опыты, наблюдения явлений и эксперименты. События обозначают заглавными буквами латинского алфавита: D, A, X, C. Вероятность события обозначают P (D), P (A) и т.д. [4].

Существуют несколько видов событий: достоверные, невозможные, случайные, а также различают следующие виды нескольких событий: совместные, несовместные, зависимые и независимые, равновозможные, единственно возможные и противоположные.

Пример задачи. В мешке Деда Мороза лежит 100 конфет, из них 50 вафельных конфет, 25 мармеладных конфет и 25 шоколадных конфет. Какова вероятность, что вынутая наудачу конфета окажется шоколадной?

Решение: испытание происходит в схеме случаев. Общее число исходов n = 100. Событию А благоприятствует появление шоколадной конфеты, и таких исходов m = 25. Следовательно, PA= mn= 25100=0,25.

Многие задачи теории вероятности не укладываются в представленную выше схему конечного числа исходов. Следовательно, к некоторым задачам неприменим подход классического определения вероятности.

Для решения задач, связанных площадями или объемами тел, или длинами отрезков, вводится понятие геометрической вероятности. Для нахождения вероятности попадания в фигуру используют формулу: PA= SgSG , где Sg – площадь благоприятной фигуры, а SG – площадь всей области. Понятие геометрической вероятности распространяется на отрезок. PA= lL , где l – длина благоприятной части отрезка, L – длина всего отрезка.

Аналогично определяется геометрическая вероятность для некоторого тела PA= vV , где v – объем благоприятной части тела, V – объем всего тела.

Например, какова вероятность того, что произвольное решение неравенства 0,7x2-6x+5≥1 принадлежит отрезку [1,5; 3]?

Решение: найдем множество решений неравенства.

0,7x2-6x+5≥1→ x2-6x+5≤0→1≤x≤5 →x ϵ [1;5]. Отрезок длины L = 4. По условию решение должно принадлежать отрезку [1,5; 3] и его длина равна 1,5. Тогда PA=lL = 1,54=0,375.

Зачастую трудно вычислить вероятность событий, используя множество равновероятностных подходов и посчитывая число благоприятных исходов. Поэтому можно вычислить неизвестные вероятности с помощью нескольких операций, зная известные вероятности, так как любое событие можно представить как подмножество во множестве всех исходов. Существует несколько понятий операций над событиями [5].

В настоящее время существуют проблемы с реализацией преподавания элементов теории вероятностей в школьном курсе математики по причине того, что линия была введена в школьный курс математики относительно недавно. Мы проанализировали различные учебники, после чего сделали вывод, что подходы и концепции к изучению данной линии у разных авторов значительно отличаются. В одних УМК больше внимания уделяют вероятностным понятиям, в других – статистическим, в-третьих – эти понятия рассматриваются отдельно.

В большинстве УМК знакомство с теорией вероятностей начинается в 5 классе. Более обширные знания по теме исследования обучающиеся получают уже в курсе алгебры за 8 – 9 классы, рассмотрение которых и представляет наибольшую ценность для данной работы.

Была рассмотрена статья И. Баландиной «Стохастическая линия в средней школе: начнем с анализа». Автором статьи отмечено, что к реализации внедрения в школьный курс элементов теории вероятностей авторы различных УМК подходят неодинаково. В некоторых учебниках данная тема включена в содержание как обязательная часть для изучения, в других авторы разместили материал по теме как дополнение к основному содержанию, представив материал в качестве приложения.

Проведя анализ построения вероятностно-статистических линий в различных УМК для 5 – 9 классов, мы пришли к выводу о возможности выделения несколько параметров, по которым можно сравнить содержание темы «Элементы теории вероятностей»: доступность изложения материала, научность, наглядность, объем задачного материала (табл. 1). Оценка параметра будет проходить по трехбалльной системе: «1» – удовлетворительно, «2» – хорошо, «3» – отлично.

Таблица 1

Сравнение содержание темы
«Элементы теории вероятностей»

Автор УМК	*Доступность*	*Научность*	*Наглядность*	*Объем задачного материала*
Г.В. Дорофеев	3	3	3	1
А.Г. Мордкович	2	2	3	1
Ю.Н. Макарычев	3	2	2	3
Н.Я. Виленкин	2	2	3	1
А.Г. Мерзляк	3	2	3	2

Таким образом, можно сделать вывод: на изучение темы «Элементы теории вероятностей» отводится недостаточное количество часов, из которых значительная часть тратится на рассмотрение теоретического материала. Это делает затруднительным формирование у обучающихся соответствующих знаний, умений и навыков. Объем информации по предмету недостаточен и требует дополнительного теоретического и практического содержания.

Проанализированная нами учебно-методическая литература позволила сделать вывод: в настоящее время при изучении элементов теории вероятности авторами методических пособий предлагается малое разнообразие форм обучения, что может служить причиной невысоких показателей усвоения данного раздела.

В наши дни система образования позволяет педагогам использовать различные ресурсы для повышения эффективности учебного процесса. Одним из более эффективных методов является игровая деятельность [6]. А также сложилась на данный момент тенденция использования электронных курсов при обучении. Данная методика позволит повысить уровень самостоятельности изучения элементам теории вероятностей, а также повысить интерес и желание к изучению данного раздела математики.

В настоящее время нам приходится жить в динамичном, быстро развивающемся мире. Человек, исходя из этих условий, должен делать осознанный выбор, который невозможно осуществить без прогнозов на основе анализа и обработки имеющейся информации. Все более популярными становятся референдумы, выборы, банковские кредиты, таблицы занятости, диаграммы социологических опросов. Люди пытаются изучить себя как можно глубже, чтобы прогнозировать результат. Появляется ряд интересующих вопросов о проблеме выбора лучшего решения, оценке степени риска и шансов на успех, справедливости в игровой реальности и жизни.

Базовый курс школьной математики предполагает небольшой объем на теорию вероятностей и статистику, хотя данная тема встречается в ОГЭ и ЕГЭ и вызывает трудности, которые связаны с отсутствием последовательного разбора задач, а также недостаточной практики решения.

Элективный курс «Элементы теории вероятностей» разработан для учащихся 9 классов. Данный курс предназначен для различных групп учеников общеобразовательной школы, независимо от профиля. Программа разработана и частично апробирована. В процессе изучения учащиеся получат новые знания, опираясь на пройденный материал, познакомятся с вероятностными понятиями, научатся решать комбинаторные задачи, станут лучше разбираться в теме.

Данный курс состоит из теоретической и практической частей. Формы работы на практических занятиях различные: индивидуальная, парная, групповая.

Цель элективного курса: расширенное изучение школьного материала по теме «Теория вероятностей».

Задачи элективного курса:

– рассмотрение материала по теме «Теория вероятностей»;
– освоение понятийного аппарата по изучаемой теме;
– формирование навыков применения полученных знаний при решении задач разного уровня сложности;
– развитие навыков самостоятельной работы, умения планировать, обобщать и систематизировать;
– подготовка учащихся к ОГЭ по математике.

Программа элективного курса рассчитана на 36 часов и предполагает знакомство с теоретической и практической частями по изучаемой теме.

Чтобы повысить интерес учащихся к исследуемой теме, в качестве итогового занятия был разработан квиз по теории вероятностей. Игровые технологии делают современный процесс обучения не только интересным, но и повышают качество усвоения пройденного материала. Квиз по теории вероятности учитель может менять на своё усмотрение: убирать или добавлять задания, заменять их и объединять в разные группы (раунды). Мы предлагаем дополнительные задания для свободного изменения квиза.

Согласно новым требованиям стандарта второго поколения, применение информационных технологий помогает перейти из традиционного урока

к современному уроку. Поэтому разработка элективного курса в веб-сервисе «Google Класс» может помочь изменить методику преподавания учителя, тем самым повысить интерес ученика к изучению темы «Теория вероятностей».

Введению стохастической линии в школьный курс математики посвящено немалое количество научных трудов. Важность данного материала неоспорима. Необходимо своевременно формировать условия для его усвоения у подрастающего поколения, особое внимание уделяя формам работы с обучающимися. Эффективный способ формирования умений и навыков в познании основ теории вероятности – введение в школьный курс математики соответствующий элективный курс с применением игровых технологий, ведь он создает благоприятные условия для качественного усвоения учебного материала. При формировании знаний элементов теории вероятности важно соблюдать правильную последовательность подачи материала для его полноценного усвоения обучающимися. В различных методических комплектах материал подается различными способами, именно поэтому при выстраивании процесса обучения крайне важно подобрать учебники и учебные пособия в соответствии с уровнем математической подготовки определенного класса.

Таким образом, элективный курс позволяет активизировать учебную деятельность, формирует знания и способности к деятельности, которые не только помогут при подготовке к экзаменам, но и пригодятся в обычной жизни. Учебный процесс курса построен таким образом, чтобы школьники обновили знания прошлых лет, получили новые, а также выработали умения и навыки, которые необходимы для решения задач.

Библиографический список

1. Бродский Я. Об изучении элементов комбинаторики, вероятности, статистики в школе. *Математика*: приложение к газете «Первое сентября». 2004; № 31: 3 – 4.
2. Блягоз З.У. *Теория вероятностей и математическая статистика. Курс лекций*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Лань, 2018.
3. Бунимович Е.А., Булычев Е.А. Вероятностно-статистическая линия в базовом школьном курсе математики. *Математика в школе*. 2002; № 4: 52 – 58.
4. Гмурман В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика: учебник для прикладного бакалавриата. Москва: Юрайт, 2014.
5. Баюк О.А., Маркарян Е.Г. *Теория вероятностей и дискретная математика: Элементы теории, решение задач*: пособие для самостоятельной подготовки. Москва; Санкт-Петербург: Просвещение, 2013.
6. Иванова Т.А. *Современный урок математики: теория, технология, практика*: книга для учителя. Нижний Новгород: НГПУ, 2010.

References

1. Brodskij Ya. Ob izuchenii `elementov kombinatoriki, veroyatnosti, statistiki v shkole. *Matematika*: prilozhenie k gazete «Pervoe sentyabrya». 2004; № 31: 3 – 4.
2. Blyagoz Z.U. *Teoriya veroyatnostej i matematicheskaya statistika. Kurs lekcij*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Lan', 2018.
3. Bunimovich E.A., Bulychev E.A. Veroyatnostno-statisticheskaya liniya v bazovom shkol'nom kurse matematiki. *Matematika v shkole*. 2002; № 4: 52 – 58.
4. Gmurman V.E. Teoriya veroyatnostej i matematicheskaya statistika: uchebnik dlya prikladnogo bakalavriata. Moskva: Yurajt, 2014.
5. Bayuk O.A., Markaryan E.G. *Teoriya veroyatnostej i diskretnaya matematika: `Elementy teorii, reshenie zadach*: posobie dlya samostoyatel'noj podgotovki. Moskva; Sankt-Peterburg: Prosveschenie, 2013.
6. Ivanova T.A. *Sovremennyj urok matematiki: teoriya, tehnologiya, praktika*: kniga dlya uchitelya. Nizhnij Novgorod: NGPU, 2010.

Статья поступила в редакцию 16.07.21

УДК 37.014

Kuvshinova G.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), rector, Autonomous Non-Profit Organization of Higher Education "National Design Institute" (Moscow, Russia), E-mail: nid@nid-design.org, galina-kuvshinova@yandex.ru*

THE PECULIARITIES OF DESIGN EDUCATION IN RUSSIA. The article deals with problems of teaching design in the Russian educational space. It considers step-by-step teaching of aesthetic disciplines covering the periods of preschool education, secondary school education, as well as obtaining secondary vocational and higher education. The paper pays special attention to state educational standards in terms of the formation of professional competencies among university graduates. An important place in the study is given to the consideration of alternative design training within the framework of additional professional education, which is not constrained by the framework of state standards, and therefore allows for more flexible formation of training programs and trajectories. Studying the experience of these educational institutions will bring us closer to understanding how it is necessary to implement design education in Russia, what steps professional communities need to take to meet the current demand of the labor market and be attractive in the global design space.

Key words: **education system, design education, competencies, additional professional education.**

Г.А. Кувшинова, *канд. пед. наук, ректор Автономной некоммерческой организации ВО «Национальный институт дизайна», г. Москва, E-mail: nid@nid-design.org, galina-kuvshinova@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Статья посвящена проблемам обучения дизайну в российском образовательном пространстве. В ней рассматривается поэтапное обучение эстетическим дисциплинам с охватом периодов дошкольного образования, обучения в средней общеобразовательной школе, а также получения среднего профессионального и высшего образования. В работе уделено особое внимание государственным образовательным стандартам в части формирования профессиональных компетенций у выпускников вузов. Важное место в исследовании отведено рассмотрению альтернативного обучения дизайну в рамках дополнительного профессионального образования, которое не стеснено рамками государственных стандартов, а значит, позволяет более гибко формировать программы и траектории обучения. Изучение опыта данных образовательных учреждений приблизит нас к пониманию того, как необходимо реализовывать дизайн-образование в России, какие шаги следует предпринять профессиональным сообществам, чтобы отвечать сегодняшнему запросу рынка труда и быть привлекательными в мировом дизайн-пространстве.

Ключевые слова: **система образования, дизайн-образование, компетенции, дополнительное профессиональное образование.**

Сегодня в России основные тенденции широкой области дизайна, которая включает в себя, кроме искусства, технологии и инжиниринг, притягивает к себе внимание не только потребителей всех отраслей дизайн-проектов, но и образования в той отрасли, где готовят будущих дизайнеров. Очевидно, что дизайн – это сложная междисциплинарная и наддисциплинарная отрасль, где существуют сложности с подготовкой специалистов, поскольку они должны обладать крайне широким набором творческих, сквозных и технологических компетенций. На наш взгляд, правомочно назвать образование частью дизайн-политики, частью национальной стратегии безопасности и развития общества, а формирование компетенций – одним из способов этой борьбы.

Для России характерна ситуация, когда в документах и стандартах достаточно емко и, на первый взгляд, актуально прописаны компетентностные матрицы, однако в реальности существует ожесточенная дискуссия по поводу их релевантности рынку труда и запросу работодателей. Обсуждаются проблемы, что не только образовательные стандарты устаревают для запросов бизнеса и компаний отрасли, но и сами выпускники на практике не обладают в полной мере даже теми навыками, что прописаны в этих стандартах.

Таким образом, целью данной статьи является поэтапное рассмотрение обучения дизайн-образованию в России, начиная с дошкольного образования и до обучения в высших учебных заведениях.

Методологической базой исследования явилась система следующих принципиальных положений:

– аксиологический подход, признающий человека высшей ценностью, а образование – важнейшим фактором развития личности и общества;

– изучение педагогических факторов, явлений в их диалектической взаимосвязи и единстве.

Это методология будет использована для решения сложных проблем и поиска желаемых решений в области дизайн-образования в России путем интеграции положительного опыта обучения дизайнеров в учреждениях дополнительного профессионального образования в современных вузах.

В российском Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) говорится, что данная ступень направлена на «создание благоприятных условий развития детей с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром [1]. Для реализации этой цели программой предусмотрено несколько образовательных направлений, включенных в образовательную программу дошкольных учреждений. Художественно-эстетическое направление является одним из компонентов образовательной программы и «предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы: становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.)» [1].

Усложнение в этих видах деятельности идет от тактильно-двигательных игр до самостоятельного конструирования из разного материала (от конструкторов до природного материала). Стандарт также предусматривает требования к организации пространства и разнообразию материалов, а также ценностные ориентиры, которые в итоге должны сформироваться в ребенке. Дошкольное образование должно сформировать у ребенка развитое воображение, реализующееся в разных видах деятельности, необходимое для зачатков дизайна-мышления в его жизни. Конкретные рабочие программы групп учитывают данные требования, демонстрируя усложнение с возрастом навыков детей, их осознанности в выполнении тех или иных действий.

Помимо государственных дошкольных учреждений, в России функционируют частные детские сады, использующие программы как основанные на ФГОС ДО [1], так и с дополнительными компонентами. Существует, например, сеть детских садов «Интересный детский сад», где детей могут обучить мультипликации или робототехнике, дети могут самостоятельно делать себе игрушки [2].

Российское школьное образование на всех уровнях регулируется образовательными стандартами, в которых прописано, что выпускник должен быть «креативным» и «ориентированным на творчество и инновационную деятельность» [1]. Также в число личностных результатов обучения включается эстетическое отношение к миру вместе с эстетикой быта, научного и технического творчества. В число метапредметных умений выпускников включается «владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания», т.е. ученик в принципе должен понимать свою будущую проектную занятость и возможность творческого поиска в решении возникающих проблем.

В образовательном стандарте основного общего образования есть предметная область «Искусство», которая призвана формировать представление о дизайне. В дополнение идет предметная область «Технология», с помощью которой решается задача ознакомления школьника с проектной деятельностью и созданием предметов из разнообразных материалов [3].

Обучение дизайн-профессиям также осуществляется в рамках программ среднего профессионального образования. В ФГОС СПО 54.02.01 Дизайн (по отраслям) прописаны основные компетенции как дизайнеров базового уровня подготовки, так и дизайнеров углубленного уровня подготовки. Предполагается, что дизайнер углубленного уровня подготовки имеет право преподавания дизайн-предметов в школах искусств. Каждый дизайнер по стандарту должен уметь разработать дизайн-проект, применять принципы художественной формы.

Частные курсы и программы дополнительного образования в некоторой степени позволяют решить проблемы российского дизайн-образования в школе. Например, это могут быть государственные и частные художественные школы, центры детского творчества, кружки робототехники, технического творчества. Дизайн и промышленный дизайн начали появляться в сети детских технопарков «Кванториум». В рамках освоения образовательной программы дети могут ознакомиться с 10 принципами промышленного дизайна Дитера Рамса, изучить методологию дизайн-исследований, освоить базовые ценности брендов, научиться прототипированию и 3D-моделированию, попрактиковаться в презентации идей. Подобная практика позволяет познакомить детей не только с оборудованием, но и с реальными дизайн-процессами.

Высшее инженерное, технологическое и дизайн-образование в России реализуется в рамках программ бакалавриата и магистратуры. Поскольку учебные предметы «Технология» и «Изобразительное искусство» не включены в перечень предметов ЕГЭ, то вузы, осуществляющие подготовку по данным направлениям, имеют право на проведение творческих испытаний (рисунок, живопись, композиция или иное), однако в качестве дополнительных предметов для конкурса в перечень вступительных испытаний включены ЕГЭ по литературе или обществознанию.

К примеру, в Федеральном образовательном стандарте по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн говорится о том, что у выпускника, освоившего эту программу, должны быть сформированы следующие компетенции:

– универсальные, отвечающие за способность синтеза и анализа информации, способность принимать оптимальные решения, способность к применению правовых норм и пр.;

– общекультурные, отвечающие за способность применять знания, полученные в результате обучения дисциплин в области культуры, истории, научных исследований, и проч.;

– формирование профессиональных компетенций отдано на вооружение исключительно самому учебному заведению [3].

Стандарт включает в себя управленческую компоненту, научные и проектные компетенции, знание основ промышленного производства и работы с передовыми цифровыми и технологическими разработками. Даже с учетом того, что часть студентов действительно успешно осваивает данный набор навыков, в сравнении с западными стандартами здесь явно не хватает темы дизайн-мышления, исследовательских и аналитических навыков по изучению рынков и внедрению продуктов на них, командной и проектной работы. Всех тех компетенций, которые обеспечивают междисциплинарность дизайна, возможность их встраивания в иные области человеческой деятельности.

Эксперты в области дизайна и дизайн-образования констатируют отрыв дизайн-образования от практики в качестве главной проблемы современного российского дизайн-образования [4]. Бизнес и промышленность пока что слабо привлекают студентов-дизайнеров к работе над реальными продуктами, но сотрудничество между предприятиями и учебными заведениями укрепляется. Сотрудничество с предприятиями, по мнению доцента кафедры дизайна Московского политехического университета МАМИ Ильи Лепешкина, постепенно начинает выстраиваться в логике «проект – стажировка – работа» [4], т.е. предприятия таким образом могут отобрать действительно лучших студентов и выпускников, в которых они будут уверены.

Есть мнение, что другой проблемой современного российского дизайн-образования является невостребованность выпускников некоторых направлений дизайна. В статье одного из преподавателей кафедры промышленного дизайна СПБГХПА им. А.Л. Штиглица [4] отмечается, что выпускники кафедры сталкиваются с необходимостью массовой «постдипломной профессиональной переориентации». Причина такой ситуации – недостаток навыков выпускников и неготовность их к последующей работе на предприятиях. Недостаток навыков проявляется в малом количестве проектов в портфолио, на основе которого работодателями оценивается степень подготовленности будущего сотрудника.

В России также существуют негосударственные учебные заведения дополнительного профессионального образования, которые предлагают свой подход к обучению дизайну. Для более внимательного рассмотрения мы взяли два наиболее громких учебных заведений – Институт «Стрелка» и Консорциум учреждений под эгидой Британской высшей школы дизайна. Эти организации уже заработали себе репутацию центров подготовки высококвалифицированных кадров, востребованных на мировом рынке дизайна. Партнерами и преподавателями этих школ являются ведущие компании и образовательные учреждения, а в Институт «Стрелка» приезжают учиться и повышать квалификацию профессионалы со всего мира. Здесь выпускники получают набор актуальных знаний и компетенций в соответствии с быстро меняющимися потребностями современной индустрии дизайна. Анализ образовательных траекторий и подходов к обучению показал, что ключевыми конкурентными преимуществами негосударственных учреждений стала свобода от «давления» государственных стандартов, проектный подход к обучению, привлечение ведущих преподавателей с мировым именем и компаний-партнеров, а также возможность создания междисциплинарной среды с вовлечением уже готовых профессионалов во взаимное обучение.

Однако необходимо принимать во внимание важное отличие рассматриваемых образовательных учреждений от высших учебных заведений. Магистральным направлением их работы является обучение «второго уровня», то есть постдипломные программы. Особенно это характерно для Института «Стрелка». Такая специфика влияет на подходы к обучению, которые сосредоточены в первую очередь не на образовании с нуля, а на совершенствовании компетенций. Таким образом, в фокусе образовательных программ находятся «мягкие» навыки (soft skills) и междисциплинарные компетенции, в то время как подразумевается, что обучающиеся уже владеют определенным набором «жестких» навыков (hard skills).

Институт медиа, архитектуры и дизайна «Стрелка» был основан Александром Мамутом (управляющий акционер Rambler Co), Сергеем Адоньевым (основатель Yota) и Ильей Осколковым-Ценципером в 2009 году. Судя по ряду публикаций и отрывочных сведений, основная команда, которая занималась организацией «Стрелки», была связана с бизнесом А. Мамута («Афиша-Рамблер-SUP»). По информации с официального сайта института, «Стрелка» (strelkainstitute.com) – международное образовательное учреждение в области архитектуры, дизайна и медиа, ориентированное на специалистов с высшим образованием. Миссия «Стрелки» – изменения физического и культурного ландшафта и физического облика российских городов, привлекательного для мировых культурных пространств. Кроме этого, институт активно занимается образовательной и просветительской деятельностью, «…поскольку к положительным

изменениям можно прийти, только формируя новые ценности, открывая принципиально иные возможности для обучения и показывая успешные примеры развития. Главной темой исследования в институте всегда остается привлекательный облик города» [5].

Особенность образовательной программы института в том, что она регулярно обновляется. Каждый год «Стрелка» предлагает новую тему для исследований в области дизайна среды и интерьеров, постоянно приглашает новых исследователей с открытыми лекциями на злободневные темы в области дизайна и проектирования, в институте преподают практики, архитекторы с мировыми именами в области дизайна среды. Среди партнеров у «Стрелки» замечены такие компании, как MIT, Yale University, Princeton University, The Why Factory, бюро «Меганом», бюро Александра Бродского, Hyper Island, Archdaily и многие другие.

По мнению журнала Domus, с 2012 года «Стрелка» входит в топ-100 лучших европейских школ архитектуры и дизайна.

По версии World-Architects пространство Института стало одним из лучших среди архитектурных школ в мире.

Институт «Стрелка» активно сотрудничает с Высшей школой урбанистики НИУ ВШЭ. Например, они совместно реализовали магистерскую программу Advanced Urban Design. В течение двух лет обучения студенты исследовали активный рост городов в нестабильных экономических контекстах и изучали методы их развития.

На данный момент институт выпустил более 200 специалистов, обучавшихся по программам постдипломного образования, и 10 магистров программы Advanced Urban Design. Выпускники работают в ведущих архитектурных, градостроительных, дизайнерских бюро мира. Здесь важно отметить, что подавляющее большинство из них уже имело хороший образовательный и профессиональный опыт, то есть на обучение слушатели приходят с уже сформированными компетенциями, проектными идеями и наработками.

Ключевыми факторами успеха «Стрелки» на рынке услуг стали активное сотрудничество с мэром Москвы С. Собяниным и репутационный капитал А. Мамута, то есть неформальные активы.

В то же время конкурентные преимущества образования очевидны:

1. **Высокое качество выборки**. На образовательные программы поступают люди, уже имеющие определенную квалификацию и опыт практической деятельности. В результате на каждом курсе создается уникальное сообщество готовых профессионалов, которые делают друг друга лучше и готовы к выполнению более сложных образовательных задач.

2. **Привлечение ведущих мировых специалистов к преподаванию**. Каждый преподаватель ведет узкоспециализированную дисциплину и концентрируется на вопросах высокого уровня сложности. Таким образом, не возникает целого ряда ограничений, характерных для традиционной государственной модели образования, которая ориентирована на средний уровень понимания, чтобы все студенты могли усвоить материал. Кроме того, в государственных вузах нередко происходит размывание специализации, так как для заполнения полной ставки преподаватель читает целый ряд дисциплин.

3. **Изменяемость и адаптивность программ**. В отличие от государственного образования, где сильно влияние долгосрочных стандартов, а изменение образовательных траекторий и конкретных РПУД в связи с забюрократизированностью процесса связано с рядом издержек, образовательные программы «Стрелки» быстро изменяются в соответствии с актуальной повесткой рынка труда.

4. **Междисциплинарность и ориентация на универсальные компетенции**. Учитывая, что обучающиеся владеют наборами компетенций из совершенно разных сфер (от живописи и архитектуры до ИТ и социологии), программы построены таким образом, что происходит взаимный обмен знаниями и навыками. Кроме того, программы «Стрелки» свободны от обязательных для государственного стандарта наборов компетенций (желательно ещё и измеримых) и тем самым развивают так необходимые для дизайнера «мягкие навыки» (soft skills).

5. **Обучение тесно связано с решением прикладных задач**. Обучающиеся работают над своими проектами из реальной профессиональной деятельности. Кроме того, они активно вовлечены в деятельность самого Института «Стрелка» и других организаций-партнеров.

На официальном сайте Британской высшей школы дизайна (britishdesign.ru) указывается: «БВШД – это флагман консорциума независимых творческих учебных заведений, куда входят школа компьютерной графики Scream School, Московская школа кино и школа архитектуры МАРШ. В настоящее время непосредственно в БВШД обучается более 2 тысяч студентов (и еще около 1,5 тысяч в учреждениях-партнерах)» [6].

Преподаватели БВШД – ведущие специалисты в области фотографии, режиссуры, кино, телевидения, практикующие художники, дизайнеры. Часть дисциплин для слушателей читаются на английском языке. Обучение построено на реальных проектах от заказчиков. Слушатели имеют возможность сотрудничать во время обучения с ведущими компаниями. Защита проектов слушателей формирует их реальное портфолио. Программа обучения в БВШД может изменяться в период самого обучения в зависимости от изменений, происходящих в индустрии.

Исходя из изложенной выше информации, мы выделяем три ключевых конкурентных преимущества консорциума:

1. **Валидация партнером из Великобритании и соответствие стандартов британскому Кодексу качества Высшего образования**. Для потенциальных обучающихся это важный фактор перспектив на рынке труда, в том числе и за рубежом. Кроме того, привлечение преподавателей из вузов Великобритании является важным репутационным инструментом как для поступающих, так и партнеров.

2. **Удачное совмещение обучения и практики**. Студенты активно вовлечены в производственные процессы в организациях-партнерах консорциума, а одним из ключевых требований к преподавателям является опыт практической деятельности. Более того, значительные средства инвестируются в создание собственной базы для практики обучающихся.

3. **Изменяемость и адаптивность программ**. Преимущество, аналогичное тому, что есть и у Института «Стрелка». Негосударственные образовательные учреждения более гибко подходят к программам, так как не привязаны к системе и процедурам государственной стандартизации. Они имеют возможность предоставлять более кастомизированный образовательный продукт, что, несомненно, является их конкурентным преимуществом, особенно для долгосрочных образовательных программ.

В теме профессиональных стандартов складывается следующая ситуация. В России для разработки и утверждения профстандартов в разных видах деятельности существуют специальные Советы по профессиональным квалификациям (СПК). Главным органом, координирующим деятельность этих советов, является Национальный совет при Президенте РФ по профессиональным квалификациям, основанный на базе Российского союза промышленников и предпринимателей (РСПП) [7]. В сферу деятельности СПК, помимо мониторинга рынка труда, организации сетей центров независимой оценки, входит также разработка и актуализация профессиональных стандартов по различным видам деятельности, их обсуждение и согласование с профессиональным сообществом, выработкой рекомендаций для образовательной среды. В профессиональных стандартах отражаются необходимые квалификации и трудовые функции [7]. Причем в ряде отраслей, например, связанных с вредными производствами, внедрение профстандартов является обязательным, а не рекомендательным.

В России существуют Советы по профессиональным квалификациям в области инженерных изысканий, градостроительства, архитектурно-строительного проектирования, а также в области информационных технологий. Непосредственно дизайнерских или художественных советов пока не создано. В реестре профессиональных стандартов имеются дизайнерские специальности и несоответствия и виды работ, но дизайн как отдельная область профессиональной деятельности не выделяется. «Дизайнерские профстандарты» включены в такие области, как «Автомобилестроение», «Легкая и тяжелая промышленность», «Сквозные виды профессиональной деятельности», «Связь, информационные и коммуникационные технологии», «Средства массовой информации, издательство и полиграфия», «Производство электрооборудования, электронного и оптического оборудования» [7]. Разрабатывались они следующими СПК:

- Совет по профессиональным квалификациям торговой, внешнеторговой и по отдельным видам предпринимательской и экономической деятельности;
- Совет по профессиональным квалификациям в области информационных технологий;
- Совет по профессиональным квалификациям в области издательского дела, полиграфического производства и распространения печатной продукции;
- Совет по профессиональным квалификациям в автомобилестроении;
- Совет по профессиональным квалификациям в наноиндустрии.

Однако притом, что в России уже более 5 лет действует новая система профквалификаций, существует проблема несогласованности и несоответствия профессиональных стандартов, образовательных стандартов и запросов работодателей. Это очень сложный и длительный процесс, и, естественно, большая часть частного бизнеса не перейдет на нее в первые годы [7].

Таким образом, если принимать во внимание неоспоримый факт, что дизайн – это сложная междисциплинарная и наддисциплинарная отрасль, где существуют сложности с подготовкой специалистов, поскольку они должны обладать крайне широким набором творческих, сквозных и технологических компетенций, необходимо учитывать положительный опыт дизайн-образования за рубежом, а также стремиться приблизить формирование ключевых универсальных компетенций у обучающихся путем учета реального запроса рынка труда и таким образом ликвидировать серьезнейший недостаток отечественного дизайн-образования – его оторванность от практики.

Библиографический список

1. *Портал федеральных государственных образовательных стандартов*. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/7dcd2fd1d14f608ec97e9ef6699f99ae/download/2037/
2. *Интересный детский сад.* Официальный сайт сети детских садов. Available at: https://biz360.ru/materials/interesnyy-detskiy-sad-kak-zarabotat-na-chastnom-doshkolnom-obrazovanii/

3. *Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования.* Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/7dcd2fd1d14f608ec97e9ef6699f99ae/download/2037/
4. *В чем проблемы дизайн-образования в России*. Available at: https://daily.afisha.ru/brain/9278-v-chem-problemy-dizayn-obrazovaniya-v-rossii-otvechayut-dizaynery/
5. *Официальный сайт Института «Стрелка»*. Available at: https://strelka.com/ru/idea
6. *Официальный сайт Британская высшая школа дизайна*. Available at: https:// britishdesign.ru
7. *Официальный сайт профстандартов.* Available at: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/

References

1. *Portal federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov*. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/7dcd2fd1d14f608ec97e9ef6699f99ae/download/2037/
2. *Interesnyj detskij sad.* Oficial'nyj sajt seti detskih sadov. Available at: https://biz360.ru/materials/interesnyy-detskiy-sad-kak-zarabotat-na-chastnom-doshkolnom-obrazovanii/
3. *Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya.* Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/7dcd2fd1d14f608ec97e9ef6699f99ae/download/2037/
4. *V chem problemy dizajn-obrazovaniya v Rossii.* Available at: https://daily.afisha.ru/brain/9278-v-chem-problemy-dizayn-obrazovaniya-v-rossii-otvechayut-dizaynery/
5. *Oficial'nyj sajt Instituta «Strelka»*. Available at: https://strelka.com/ru/idea
6. *Oficial'nyj sajt Britanskaya vysshaya shkola dizajna*. Available at: https:// britishdesign.ru
7. *Oficial'nyj sajt profstandartov.* Available at: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/

Статья поступила в редакцию 08.07.21

УДК 378.1 + 004.9

Novoselov V.A., *postgraduate, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: slava.novoselov2610@yandex.ru*

CREATIVE-TYPE COMPUTER SOFTWARE FOR THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF FUTURE CHOIRMASTER. Education has its focus on searching for innovative teaching tools and methods. Current paper considers a topical issue of improving the quality of choirmaster training of future music teachers by means of information technologies. The purpose of this work is to analyze the literature on using a number of computer programs in the educational activities of a choirmaster and to summarize the author's long-term experience in this particular field. The paper offers certain ways of using audio and music editors, virtual studios, virtual synthesizers in musical disciplines, as well as specifies the types of activities, where the computer software spread either proprietary, free of charge or on the basis of free licensing can be implemented. The author defines a concept of "creative-type computer software", proposes a classification system and describes characteristic features of this types of computer programs, and illustrates didactic perspectives of using the computer software for the choirmaster practice.

Key words: **music education, computer software, creativity, modeling, educational activity of future choirmaster, professional training.**

В.А. Новоселов*, аспирант, Институт изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, E-mail: slava.novoselov2610@yandex.ru*

КОМПЬЮТЕРНЫЙ СОФТ КРЕАТИВНОГО ТИПА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ХОРМЕЙСТЕРА

Образование ориентировано на поиск инновационных методов и средств обучения. Статья посвящена актуальной проблеме повышения качества хормейстерской подготовки будущих учителей музыки с помощью информационных технологий. Целью работы является анализ литературы по использованию ряда компьютерных программ в учебной деятельности хормейстера, а также обобщение многолетнего опыта автора в указанной сфере. В статье предлагаются конкретные пути использования аудиоредакторов, нотных редакторов, виртуальных студий, виртуальных синтезаторов в музыкальных дисциплинах; указываются виды работ, в которых можно использовать компьютерный софт, распространяемый как на условиях проприетарного, бесплатного продукта, так и свободной лицензии; уточняется понятие «компьютерный софт креативного типа»; предлагаются классификации и описываются характерные особенности программ креативного типа; наглядно демонстрируются дидактические перспективы использования компьютерного софта в практике хормейстера.

Ключевые слова: **музыкальное образование, компьютерный софт, творчество, моделирование, учебная деятельность будущего хормейстера, профессиональная подготовка**.

Какие бы изменения не происходили в современном образовании, сохраняется большой спрос на высококвалифицированных учителей музыки, хормейстеров, владеющих, помимо базовых знаний, умений и навыков, компетенциями музыкального творчества и моделирования, использования в образовательном процессе компьютерного софта. Софт (англ. «soft») часто понимается как программное обеспечение (англ. «software»); собственно, термины равнозначны: soft = software [1, с. 337]. Прежде чем раскрыть сущность понятия «компьютерный софт креативного типа», отметим, что в таком виде формулировка нам не встречалась в литературе, хотя в практике употребляется часто. Следует обратить внимание на понятие, которое, по нашему убеждению, несет смысловое содержание вышеупомянутого термина, но именуется по-иному – «креативная программа». Определение этого термина находим у профессора С.П. Полозова: «Под креативной программой мы понимаем такую компьютерную программу, которая предназначена для выполнения творческих учебных заданий. Она предоставляет ученику необходимые средства для реализации творческих устремлений и проявления музыкальных способностей» [2, с. 102]. В качестве такой программы может выступать прикладной продукт, чаще всего не составляющий базовую комплектацию электронных устройств: компьютера, планшета и т.п. Такие продукты направлены не только на облегчение выполнения каких-либо учебных заданий, но и повышение качества подготовки будущего хормейстера посредством коммуникации с музыкально-компьютерной программой. Возможности, предоставляемые софтом, достаточно широки: выполнение простейших задач при изучении музыкальных дисциплин («Гармония», «Сольфеджио», «Аранжировка» и др.), творческая работа с нотной графикой и звуковым материалом хоровых произведений, создание новых продуктов деятельности, моделирование аудиовизуального контента дидактической направленности. Такого рода коммуникация с компьютерным софтом оправдана спецификой ведущей деятельности будущего хормейстера.

Неспроста доктор педагогических наук Г.П. Стулова в определении цели образования особое значение отводит «формированию креативных способностей и творческих навыков» [3, с. 118] у студентов-музыкантов. Если этому уделять внимание, то мы получим «высокий, но и качественный уровень подготовки специалистов в области музыкальной культуры общества» [там же, с. 119]. Этот тезис не требует дополнительного обоснования, поскольку является основополагающим в теории и практике подготовки учителей музыки.

Традиционных методов обучения сейчас недостаточно. В специальных исследованиях по педагогике, в том числе музыкальной педагогики высшей школы, приводятся преимущества применения компьютера и дополнительной аппаратуры, программного обеспечения [4, с. 36 – 37], способствующих развитию креативных способностей, фантазии, воображения, оригинальности мышления. В статье мы опишем некоторые образцы компьютерного софта, покажем возможности их использования в учебной деятельности хормейстера.

Сегодня существует большое количество работ, посвящённых изучению вопроса применения информационных технологий в отечественном музыкальном образовании [5; 6], в том числе создана «комплексная инновационная образовательная система «Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта» [6]; имеются полезные статьи музыкантов-практиков, раскрывающие использование креативных типов программ в хормейстерском деле [7 – 9]. Выведен ряд классификаций компьютерных программ, используемых в музыкально-педагогическом процессе, например, традиционная классификация обучающих и учебных компьютерных программ С.П. Полозова [2, с. 103], классификация электронных образовательных ресурсов О.Е. Моисеева [10, с. 168]. В обеих приводится несколько типов креативных программ: музыкальный редак-

тор и компьютерный синтезатор [2, с. 103; 10, с. 169]. Каждая имеет свою направленность: первая предназначена для использования со всеми обучающимися, вторая применяется при обучении эстрадного певца.

Попробуем обобщить актуальные исследования ученых, музыкантов и собственный опыт продуктивного использования программ «креативного типа» в учебной деятельности хормейстера.

Рассмотрим первый вид таких программ.

Музыкальный редактор – «это программа, предназначенная для формирования музыкальных текстов с целью издания и тиражирования нотной продукции, а также для аудиальной ретрансляции музыкальных композиций» [2, с. 103]. С появлением таких программ мы всё реже записываем музыку от руки на нотную бумагу, чаще информацию переносим посредством периферийных устройств в компьютер, где осуществляем манипуляции с материалом, производим его систематизацию и хранение.

В основном музыкальные редакторы предполагают работу с распространёнными типами файлов: аудио («Wave», «Mp3», «Midi»), ноты (в электронном графическом виде, набранные в нотном редакторе). Исходя из этого, выделим группу креативных обучающих программ в соответствии с их спецификой: аудио- и нотные редакторы, виртуальные студии.

Аудиоредакторы отличаются многообразием. Наиболее известны «Adobe Audition», «Audacity», «Sound Forge», «WaveLab», «Cakewalk». Большое внимание аспекту технологической работы, применению компьютерного софта в образовании отводится в специальной практико-ориентированной литературе. Так, О.В. Сарычева делится опытом выполнения полезных операций в программах «Sound Forge», «Audacity» [11], рассказывает, как «вырезать» или «вставить» фрагмент из музыкальной композиции, поменять формат звукового файла, убрать голос (заглушить) из песни или изменить её темп, тональность. Аудиоредактор звуковых файлов «Audacity» представляет пользователям также широкий диапазон возможностей: можно изменить высоту звука, произвести запись звука, используя более десяти каналов одновременно, осуществить сведение дорожек; возможно подключить внешнее устройство (микрофон). Немаловажно то, что имеется достаточное количество вариантов импортирования и экспортирования аудиофайла в различные типы файлов.

Хормейстер с помощью аудиоредакторов может выполнять различные виды работ.

- Оцифровка звука. Дома хранятся ещё грампластинки с уникальными записями, но в наше время приносить на занятия громоздкий проигрыватель виниловых пластинок нерационально. Удобнее оцифровать звук, создавая на компьютере звуковые коллекции, и переслать их участникам хора для самостоятельной подготовки или прослушивания на занятии.
- Редактирование, анализ, коррекция треков, звуковых дорожек аудиофайлов, операции: заглушить голос в песне, добавить требуемые эффекты, обработать звук для создания собственного оригинального варианта минусовой фонограммы для частного применения и в качестве аккомпанемента хору.
- «Подгон» темпа фонограммы (например, к более сдержанному, для разучивания музыки, впевания хоровых партий).

Нотные редакторы. Их также существует большое количество, например, «Encore», «MuseScore», «MagicScore», «Guitar Pro», «Capella», «Capriccio», «Sibelius», «Finale». Многие из них популярны и осваиваются в ряде специальных дисциплин [12] в высших музыкально-педагогических заведениях и на факультете музыкального искусства МПГУ [13]. В ходе практикумов с нотными редакторами «MuseScore», «Sibelius», «Finale» происходит приобретение обучающимися основ работы с программами, знаний и умений, достаточных для набора и вёрстки нотного текста, как показывают собственные наблюдения, беседы с будущими хормейстерами, результаты проведенного нами опроса в 2016 году [8]. Заметим, что это творческий процесс: выбор издательского стиля, отбор и использование символов, установление разметки и прочие корректировки придают индивидуальность набранному тексту.

Наряду с этим акцент на использовании нотных редакторов в учебной деятельности хормейстера (дирижировании, на уроках музыки в общеобразовательной школе) специально не делается. С одной стороны, этому не уделяется внимание ввиду того, что цель учебной дисциплины иная, с другой стороны, можно предположить, что, приобретая компетенции по работе с информационными и мультимедийными технологиями, обучающиеся переносят полученные знания, опыт в собственную учебную деятельность.

Замечено, что в качестве инструментария в высшей школе чаще всего выступает бесплатный софт. Несмотря на то, что компьютерные музыкальные программы, распространяемые бесплатно, имеют ограниченный функционал по сравнению с проприетарным продуктом, они могут удовлетворять потребности пользователей. Например, нотный редактор «MuseScore», распространяемый на условиях свободной лицензии, позволяет осуществлять коммуникацию в исполнительском классе и дисциплинах музыкально-теоретического цикла [14, с. 42 – 59].

В обобщённом варианте работа хормейстера с нотными редакторами может заключаться в следующем:

- набор нотного текста: хоровых произведений, музыкальных пьес, изучаемых в классе инструментального исполнительства; сложных фрагментов произведений в виде упражнений для занятий дирижированием; номеров по сольфеджио; выполнение задач по курсу «гармония», «аранжировка», «инструментовка»; сочинение музыки на заданную тему; создание библиотеки музыкальных викторин в ходе освоения истории музыки. При работе с нотным текстом осуществляется оперативная обратная связь: слышны ноты, так что в случае надобности можно проконтролировать и поправить ввод;
- выполнение музыкально-исполнительской редакции хорового произведения для последующей хормейстерской практики под конкретный состав хорового коллектива. В процессе этого вида деятельности студент проявляет «себя в роли редактора и интерпретатора», гибко работая со средствами музыкальной выразительности: определяя динамическое развитие, уточняя подтекстовку вокальной партии (если требуется перевод с иностранного языка), отмечая редуцирование отдельных слов/букв; можно выделить цветом отдельные нотные такты, места, к которым требуется вернуться для коррекции нот с целью их адаптации для конкретного хора; внесение в партитуру указаний (текстовых и графических), обозначений для певчих, которые следует учесть при исполнении. Интересно то, что с процессом получения обучающимся опыта работы в нотных редакторах у него постепенно формируется оригинальность мышления, позволяющая находить самостоятельные решения там, где отсутствует пока опыт конкретных действий в нотном редакторе. То есть бывает так: идеи работы в ходе интерпретации или набора нот приходят раньше, чем пользователь обращается к конкретной команде. Так может появиться более короткий путь к выполнению какой-то из задач.

Освоение нотных редакторов оправдывает себя, ведь хочется создать наиболее приближенный к оригиналу вариант интерпретации электронных нот как партитуры в целом, так и по отдельным партиям, чтобы набранный нотный текст на компьютере звучал в процессе компьютерного воспроизведения не формально, а как можно наиболее реалистично. Для этого используются ресурсы нотных редакторов: профессиональные библиотеки звуков музыкальных инструментов, приближенных к реалистичному звучанию. Активизируются функции «живого звучания», осуществляется редакторская работа хормейстера по расстановке средств музыкальной выразительности, внесению агогических оттенков. После того как интерпретация выстраивается, её можно сохранить в один из форматов и разослать участникам хора для изучения. Собственный опыт показывает большую эффективность предварительной проработки произведения хористами, имеющими неустойчивые знания нотной грамоты, которым вполне по силам пропеть партию по аудиозаписи или видеонотам, ориентируясь на слух или зрительно, следуя за передвижением линии воспроизведения;

- педагог и студент в дидактических целях могут менять качественные характеристики звучания электронного варианта набранных нот музыкального произведения, вводя в него различные изменения/неточности: транспонировать ноты, установить иной темп; внести новую артикуляцию (штрихи), которые специально не использовались автором произведения; линиями очертить фразировку. Есть ещё более тонкие настройки: уточнить силу звучания (громкость) каждой отдельной ноты, сделав одну ярче, другую тише, мягче, резче и пр.; осуществить настройку крещендо и диминуэндо; использовать различные уровни эффектов «Reverb», «Chorus». Если пойти дальше, то можно внести существенные искажения: ритмические, динамические, звуковысотные, тембральное звучание, пропуски нот. Предложенные варианты могут коснуться как отдельной партии, так и использоваться одновременно в несколько различных сочетаниях. По сути, это специальный педагогический инструментарий по моделированию возможных проблемных ситуаций, которые, вероятно, могли бы возникнуть при работе с хором.

Безусловно, оперируя указанными средствами работы с нотами, коррекцией партитуры, обучающийся не сможет обойтись без воображения. Все выполняемые им действия должны в воображении соотноситься с коллективом, опыт хормейстерской деятельности с которым имеется. Это, в свою очередь, невозможно без интеллектуально-аналитической работы, предполагающей концентрацию внимания на материале;

- использование нотных редакторов как тренажёра в ходе разучивания и освоения произведений в замедленных темпах: хоровых голосов, дирижерского жеста, в целом музыки, как в классе дирижирования, так и при самостоятельной подготовке к занятиям;
- одновременная работа в двух окнах, например, файл сканированных нот на компьютере и основное окно программы для набора нот в нотаторе. По собственному опыту знаем: это концентрирует внимание, помогает не отвлекаться на посторонние раздражители. Отметим: работу с двумя файлами удобнее вести на качественном мониторе;
- формирование цифрового контента в виде электронных нот, изданий в графическом и аудио- и видеоформате.

Виртуальные студии – компьютерные музыкальные программы «звукорежиссерской» направленности, нацеленные на создание музыки. Например, «FL Studio», «Reason», «Cubase». Последняя предоставляет большое многообразие модулей: меню, панель «Transport» (воспроизведение записи), клавишный редактор «Key Editor», редактор нотной записи «Score Edit», редактор ударных инструментов, редактор MIDI-сообщений и др. У музыкальных студий есть много общего: встроенные банки звуковых эффектов, VST-инструменты, которые позволяют обогатить звучание создаваемой музыки, сделать звук объёмным, наиболее реалистичным, приятным для слуха. По существу, это универсальные программы,

которые можно использовать по-разному. Например, для создания фонограммы для вокального ансамбля посредством «Steinberg Cubase» – технология процесса предложена в работе А.В. Вотинцева, М.Ю. Самакаева [15, с. 62 – 78]. Ввиду того, что указанная программа располагает широким кругом инструментария для творчества, она требует от персонального компьютера значительных ресурсов.

Обобщая, отметим, что виртуальные студии хормейстеру, который с ними работает, помогают получить опыт цифровой обработки звука, аранжировки, создания оригинальных фонограмм для хора с помощью подбора нужного состава музыкальных инструментов.

Рассмотрим следующий тип креативных программ – компьютерный синтезатор. Речь идёт о виртуальных синтезаторах – VST-инструментах, «являющихся плагинами в универсальных программах, на которых играют с помощью синтезатора (или MIDI-клавиатуры)» [12, с. 131], отображаемых на мониторе, как правило, в виде обычного синтезатора и поддерживаемых большинством музыкальных программ. А.В. Андерсен, Г.П. Овсянкина, Р.Г. Шитиков различают два типа синтезаторов: аналоговые и сэмплерные [там же, с. 132]. Первый тип – синтезаторы, направленные на создание звуков «из ничего». Они представляют собой большой спектр фильтров, ручек, фейдеров, модуляторов, волн, меню и пр. К таким продуктам отнесём «Nord Modular», «Mono / Poly», «Krotos Concept». Второй тип синтезаторов – цифровой, отличается от первого типа тем, что в памяти его заложен банк звуков (сэмплов) различных музыкальных инструментов, которые воспроизводит синтезатор. Этими виртуальным продуктами являются, например, «Edirol Orchestral», «Hypersonic».

В хормейстерской подготовке обучающегося компьютерные виртуальные синтезаторы могут оказать большое подспорье:

- экспериментирование в целях поиска новых интересных сочетаний, созвучий, тембров, обогащающих слуховой опыт, расширяет знания о музыке, развивает фантазию, воображение;
- создание аранжировок, аккомпанемента к мелодии, песни;
- запись, проигрывание, сохранение музыки в различные типы файлов;
- создание оригинальной фонограммы хоровой партитуры «минус» с наиболее реалистичным звучанием инструментов оркестровой части, которую можно использовать в ходе показа обучающимся музыки с хором. Виртуальные инструменты представляют минимум затрат, но требуют определенной подготовки, звукорежиссерской работы при оперировании инструментарием компьютерного софта. А если сочетать потенциал виртуальных синтезаторов, прикладного программного обеспечения, объединив электронные синтезаторы с акустическими инструментами и хором, разместив музыкантов в пределах обзора хормейстера, дирижирующего произведением, – получим сложную, но инновационную форму деятельности, которая родит новые идеи, методы, подходы к обучению, по-иному окрасит звучание произведений.

Мы рассмотрели лишь некоторые аспекты использования компьютерного софта креативного типа с целью повышения качества хормейстерской подготовки будущего учителя музыки, активизации слуха, фантазии, воображения, критического и оригинального мышления. Для более детального определения воздействия креативного софта на формирование творческих способностей музыканта необходим отдельный разговор вне данной статьи.

С каждым годом компьютерные музыкальные программы совершенствуются, и вместе с этим появляются новые перспективы.

Нет сомнения в том, что, приобретая опыт работы с креативными программами уже в студенческой среде, хормейстер не только формирует определенные исполнительские умения и навыки, но и всецело влияет на свои компетенции, мышление, умение нетривиально подходить к решению задач. Больше вероятности, что такой специалист возбудит интерес к творчеству у молодежи, активных пользователей разного рода гаджетов и программ. Заметим, что сам по себе описанный в статье компьютерный софт не креативен. Он обладает набором инструментов, а умело распорядившись ими, хормейстер влияет на развитие своих творческих способностей.

Библиографический список

1. Шилов В.Л., Шаров А.А. *Словарь компьютерно-музыкальных терминов*. Москва: Современная музыка, 2003.
2. Полозов С.П. *Обучающие компьютерные технологии и музыкальное образование*. Саратов, 2002.
3. Стулова Г.П. Сущность и содержание категории «творческие способности». *Традиции и инновации в современном музыкальном образовании*: межвузовский сборник научно-методических трудов. Москва, 2020: 117 – 124.
4. Аркусова И.В. Компьютерные инновации в современном высшем образовании. *Педагогика*. 2012; № 8: 33 – 39.
5. Лукашева С.С. *Формирование профессиональных способностей музыкантов-исполнителей средствами информационных технологий*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2017.
6. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке современного педагога-музыканта. *Проблемы музыкальной науки*. 2014; № 3 (16): 5 – 10.
7. Горемыкин А.И. Совершенствование профессиональных навыков дирижёра-хормейстера путём использования современных компьютерных технологий. *Музыкальное искусство и образование*: *вестник кафедры ЮНЕСКО*. 2017; № 2 (17): 113 – 124.
8. Новоселов В.А. Применение нотатора Sibelius в дисциплинах дирижерско-хорового цикла студентами педвуза. *Преподаватель XXI век*. 2018; Ч. 1, № 3: 175 – 186.
9. Шебанов С.Г. Нотный редактор «Сибелиус» в обучении музыкальным дисциплинам. *Среднее профессиональное образование*. 2011; № 8: 4 – 7.
10. Моисеев Е.О. Электронные образовательные ресурсы как педагогический инструментарий в процессе обучения эстрадному пению. *Музыкальное искусство и образование. Musical Art and Education*. 2020; Т. 8, № 2: 161 – 176.
11. Сарычева О.В. *Компьютер музыканта*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Лань; ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2019.
12. Андерсен А.В., Овсянкина Г.П., Шитикова Р.Г. *Современные музыкально-компьютерные технологии*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Лань; ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2021.
13. Нартова И.В. *Цифровые технологии в музыкальном образовании и медийные коммуникационные системы*. Рабочая программа дисциплины. 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки – Музыка и Дополнительное образование (в области музыкального искусства). Available at: https://oc.mpgu.su/s/gjknf2kW5y2iAyw#pdfviewer
14. Новоселов В.А., Дыльков А.Г. Информационные технологии в музыкальном образовании: учебно-методическое пособие: в 2 частях. *Нотные редакторы MuseScore, Sibelius: освоение и возможности практического применения*. Москва, 2019; Ч. 1.
15. Вотинцев А.В., Самакаева М.Ю. *Музыкально-компьютерные технологии в профессиональной деятельности руководителя вокально-хорового ансамбля*: учебное пособие. Екатеринбург, 2012.

References

1. Shilov V.L., Sharov A.A. *Slovar' komp'yuterno-muzykal'nyh terminov*. Moskva: Sovremennaya muzyka, 2003.
2. Polozov S.P. *Obuchayuschie komp'yuternye tehnologii i muzykal'noe obrazovanie*. Saratov, 2002.
3. Stulova G.P. Suschnost' i soderzhanie kategorii «tvorcheskie sposobnosti». *Tradicii i innovacii v sovremennom muzykal'nom obrazovanii*: mezhvuzovskij sbornik nauchno-metodicheskih trudov. Moskva, 2020: 117 – 124.
4. Arkusova I.V. Komp'yuternye innovacii v sovremennom vysshem obrazovanii. *Pedagogika*. 2012; № 8: 33 – 39.
5. Lukasheva S.S. *Formirovanie professional'nyh sposobnostej muzykantov-ispolnitelej sredstvami informacionnyh tehnologij*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2017.
6. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke sovremennogo pedagoga-muzykanta. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2014; № 3 (16): 5 – 10.
7. Goremykin A.I. Sovershenstvovanie professional'nyh navykov dirizhera-hormejstera putem ispol'zovaniya sovremennyh komp'yuternyh tehnologij. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie*: *vestnik kafedry YuNESKO*. 2017; № 2 (17): 113 – 124.
8. Novoselov V.A. Primenenie notatora Sibelius v disciplinah dirizhersko-horovogo cikla studentami pedvuza. *Prepodavatel' XXI vek*. 2018; Ch. 1, № 3: 175 – 186.
9. Shebanov S.G. Notnyj redaktor «Sibelius» v obuchenii muzykal'nym disciplinam. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2011; № 8: 4 – 7.
10. Moiseev E.O. `Elektronnye obrazovatel'nye resursy kak pedagogicheskij instrumentarij v processe obucheniya `estradnomu peniyu. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie. Musical Art and Education*. 2020; T. 8, № 2: 161 – 176.
11. Sarycheva O.V. *Komp'yuter muzykanta*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Lan'; PLANETA MUZYKI, 2019.
12. Andersen A.V., Ovsyankina G.P., Shitikova R.G. *Sovremennye muzykal'no-komp'yuternye tehnologii*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Lan'; PLANETA MUZYKI, 2021.
13. Nartova I.V. *Cifrovye tehnologii v muzykal'nom obrazovanii i medijnye kommunikacionnye sistemy*. Rabochaya programma discipliny. 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie s dvumya profilyami podgotovki – Muzyka i Dopolnitel'noe obrazovanie (v oblasti muzykal'nogo iskusstva). Available at: https://oc.mpgu.su/s/gjknf2kW5y2iAyw#pdfviewer
14. Novoselov V.A., Dyl'kov A.G. Informacionnye tehnologii v muzykal'nom obrazovanii: uchebno-metodicheskoe posobie: v 2 chastyah. *Notnye redaktory MuseScore, Sibelius: osvoenie i vozmozhnosti prakticheskogo primeneniya*. Moskva, 2019; Ch. 1.
15. Votincev A.V., Samakaeva M.Yu. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v professional'noj deyatel'nosti rukovoditelya vokal'no-horovogo ansamblya*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2012.

Статья поступила в редакцию 15.07.21

УДК 378.6:94 (574)

***Ogoltsova E.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), PhD, senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: cmaffia72@mail.ru, ORCID 0000-0002-3743-879X*

DEVELOPMENT OF INCLUSIVE CULTURE OF TEENAGERS. The problem of the development of an inclusive culture among adolescent students has been investigated. A theoretical analysis of the problem is given; diagnostic techniques are described to determine the level of inclusive culture in adolescent students. The paper describes a study to determine the level of inclusive culture among high school students of the Mayskaya Secondary School of the Cherepanovsky District, Novosibirsk Region. The compiled recommendations for a teacher-psychologist on the development of an inclusive culture in adolescent students are presented. It is concluded that in order to solve the problem of forming an inclusive culture, it is necessary to fulfill the technological chain: acquiring knowledge on an inclusive culture – forming a value attitude – gaining experience of independent activity – a positive attitude towards existing reality.

Key words: **inclusive space, inclusive culture, student with disabilities, development of inclusive culture.**

***Е.Г. Огольцова**, канд. пед. наук, PhD, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: cmaffia72@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Исследована проблема развития инклюзивной культуры у обучающихся подросткового возраста. Дан теоретический анализ проблемы; описаны диагностические методики, позволяющие определить уровень инклюзивной культуры у обучающихся подросткового возраста; описано исследование по определению уровня инклюзивной культуры у учащихся старших классов Майской СОШ Черепановского района Новосибирской области. Представлены составленные рекомендации педагогу-психологу по развитию инклюзивной культуры у обучающихся подросткового возраста. Сделан вывод о том, что для решения задачи по формированию инклюзивной культуры необходимо выполнение технологической цепочки: приобретение знаний по инклюзивной культуре – формирование ценностного отношения – получение опыта самостоятельной деятельности – положительное отношение к существующей действительности.

Ключевые слова: **инклюзивное пространство, инклюзивная культура, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, развитие инклюзивной культуры.**

Ежегодно происходит увеличение числа обучающихся с особыми возможностями здоровья. В современной реальности в качестве альтернативы коррекционно-специализированным учебным заведениям стало инклюзивное образование. Одной из основных составляющих развития инклюзии в российском обществе является развитие инклюзивной культуры у всех участников образовательного процесса.

Основными составляющими психолого-педагогической характеристики подросткового возраста являются следующие: повышенная чувствительность к оценке окружающих, эмоциональная неустойчивость, борьба с общепринятыми правилами. Эти и ряд других характеристик вызывают проблемы в процессе социального взаимодействия в школьных коллективах. Данные факты также не способствуют формированию у подростков толерантного отношения к людям с ОВЗ и развитию инклюзивной культуры в целом.

Вопрос развития инклюзивной культуры в подростковом возрасте неоднократно рассматривался целым рядом ученых [1 – 5]:

– в общем проблемы инклюзивного образования были рассмотрены в трудах Алехина С.В., Егорова П.Р., Малофеева Н.Н., Семаго Н.Я., Семаго М.М. и др.;

– нравственному воспитанию старших школьников посвящены работы Гринина Е.С., Перфильева М.Ю., Щербинина Н.Г. и др.;

– значение толерантности в отношениях подростков рассматривали Вачков И.В., Степанов П.В., Эльконин Д.Б. и др.;

– психолого-педагогическими особенностями подросткового возраста занимались Божович Л.И., Волков, Б.С., Леонтьев А.Н., Пиаже Ж., Толстых Н.Н., Эльконин Д.Б. и др.

Основой концепции инклюзивного образования в целом является признание и принятие различий между людьми («Мы разные, но мы равные»). Формирование инклюзивной культуры способствует созданию основы «принятия», толерантности по отношению к людям с особыми образовательными потребностями.

Развитие инклюзивной культуры у обучающихся подросткового возраста является составляющим процесса формирования инклюзивной культуры образовательной организации в целом. Чаще всего это проявляется в создании безопасного толерантного сообщества, ценностного отношения к каждому учащемуся, формированию инклюзивной инфраструктуры.

Развитие инклюзивной культуры у обучающихся подросткового возраста в свете реалий современной образовательной системы – это, прежде всего, процесс социализации обучающихся с ОВЗ и их сверстников с условной нормой развития. Он направлен на формирование у учащихся ценностных ориентаций, правил общения, нравственных норм и стереотипов поведения.

В Майскую СОШ Черепановского района Новосибирской области в сентябре 2020 г. в 10 класс поступил новый ученик с диагнозом ДЦП (нарушения опорно-двигательной системы, передвигается на инвалидном кресле). Одноклассники отнеслись к нему неоднозначно: многие предлагали ему посильную помощь (например, в передвижении по трудным участкам школы), пытались наладить общение, но некоторые обучающиеся игнорировали появление нового одноклассника, встречались шутки в его адрес и даже негативные высказывания.

В связи с этим было принято решение о необходимости проведения исследования об уровне инклюзивной культуры у обучающихся старших классов в данной образовательной организации. И далее – составление рекомендаций психологу школы о развитии инклюзивной культуру у обучающихся данной возрастной категории (в дальнейшем предусмотрена работа по реализации данных рекомендаций и отслеживанию контрольного этапа исследования).

В исследовании приняло участие 14 человек в возрасте 15 – 16 лет.

Исследование проводилось в два этапа:

На первом этапе была определена готовность подростков взаимодействовать со сверстниками с ОВЗ по методике Першиной Н.А. «Оценка инклюзивной культуры» [6].

На втором этапе изучена сформированность толерантности / интолерантности обучающихся по методике «Опросник по диагностике уровня сформированности толерантности / интолерантности у школьников» Степанова П.В. [7].

Автором методики «Оценка инклюзивной культуры» выделено пять уровней сформированности инклюзивной культуры: низкий; скорее низкий; средний; скорее высокий; высокий. Описание уровней представлено в работе Першиной Н.А. «Особенности инклюзивной культуры подростков» [6].

Проведя исследование по данной методике, были получены следующие данные, представленные на рис. 1.

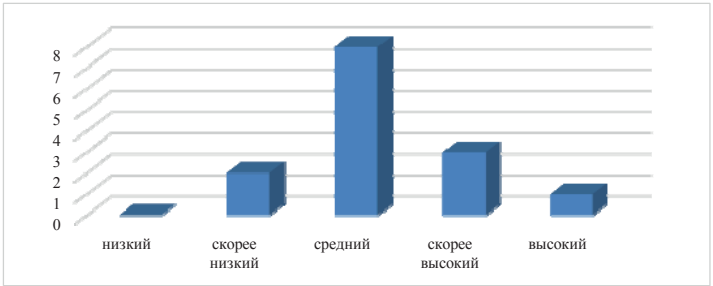


Рис. 1. Уровень сформированности инклюзивной культуры у подростков

Среди всех опрошенных подростков лишь небольшая часть имеет высокий уровень сформированности инклюзивной культуры. Для большинства он средний или скорее высокий. Кроме того, среди испытуемых есть подростки с достаточно низким уровнем сформированности инклюзивной культуры, что обусловливает необходимость ее формирования.

Эти данные позволяют сделать вывод о том, что обучающиеся чаще всего понимают важность принятия людей с особыми возможностями, в отдельных случаях готовы предпринимать какие-либо действия для этого.

Автор методики «Опросник по диагностике уровня сформированности толерантности / интолерантности у школьников» выделяет следующие критерии толерантности / интолерантности [7].

Высокий уровень интолерантности. Основным его признаком является отрицание равных прав с людьми, отличающимися от общепринятых норм; это выражается, чаще всего, в выражении агрессии, унижении и оскорблении таких людей.

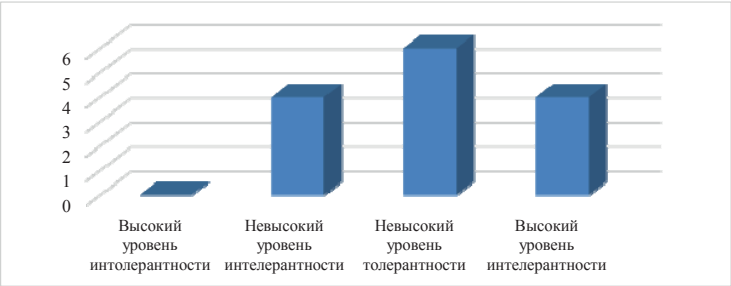


Рис. 2. Общие результаты оценки уровня толерантности / интолерантности у подростков

ной культуры. Общие результаты оценки уровня сформированности инклюзивной культуры у старшеклассников показали, что уровень сформированности инклюзивной культуры у подростков недостаточно высок. Эти результаты говорят о необходимости развития инклюзивной культуры у подростков МКОУ Майской СОШ Черепановского района Новосибирской области.

Был составлен комплекс мероприятий, состоящий из десяти занятий, направленный на развитие инклюзивной культуры у обучающихся подросткового возраста. В рамках данной статьи мы проанализируем лишь три из предложенных занятий (табл. 1).

Занятие № 1 «Возможности людей с ОВЗ». У обучающихся формируется представление о том, что люди с ОВЗ, как и все, могут заниматься разными видами профессий, спортом, творчеством и приносить пользу обществу.

Таблица 1

План мероприятий по развитию инклюзивной культуры у учащихся подросткового возраста

Занятие	Цели	Методы и приемы работы
Занятие № 1 «Возможности людей с ОВЗ»	– Перспективы трудовой деятельности людей с ОВЗ. – Перспективы развития параспорта. – Творческое развитие людей с ОВЗ. – Особенности развития инфраструктуры для людей с ОВЗ.	Игра «Биржа труда». Беседа на тему: «Виды спорта, которыми могут заниматься люди с ОВЗ». Дискуссия «Творчество людей с ОВЗ».
Занятие № 2 «Доступность окружающей среды для людей с ОВЗ»	– Познакомить с трудностями и ограничениями, которые сопровождают людей с ОВЗ. – Познакомить с техническими приспособлениями, которые облегчают жизнь людей с ОВЗ.	Обсуждение темы: «Что нужно изменить в школе и городе для создания доступной среды для людей с ОВЗ». Рисунок школы будущего.
Занятие № 3 «Мы разные, мы класные!»	Познакомить с основными правилами и принципами инклюзивного образования.	Упражнения: «Я такой, как я хочу», «Шкатулка ожиданий», «Рисуем сказку», «Синтез мыслей», «Дерево решений», «Перспектива», «Мое воображение», «Только от меня зависит».

Невысокий уровень интолерантности. Данный уровень подразумевает, что теоретически (в своих высказываниях и комментариях) человек признает наличие равных прав между всеми, но считает, что его личные чувства «оскорбляются» при общении с людьми, отличными от общепринятых норм.

Невысокий уровень толерантности. Характеризуется наличием покровительственного отношения к людям, отличным от других; непризнанием их как личности.

Высокий уровень толерантности. Данный уровень характеризуется признанием равных прав и свобод между всеми людьми; способностью людей, отличных от других, самовыражаться, приносить пользу обществу, вести полноценную жизнь.

Проведя исследование уровня толерантности / интолерантности, нами были получены следующие данные, представленные на рис. 2.

Среди всех опрошенных подростков высокий уровень интолерантности не выявлен ни у кого, и лишь небольшая часть имеет высокий уровень толерантности. Для остальных уровень толерантности и интоллерантности невысокий.

Таким образом, полученные результаты позволяют судить о том, что у подростков нет твердой уверенности в понимании сути инклюзии и инклюзивной культуры.

Занятие № 2 «Доступность окружающей среды для людей с ОВЗ». Поможет обучающимся осознать через изображение доступной среды, насколько важно подросткам с ОВЗ ходить в школу, общаться со сверстниками, с другими людьми.

Занятие 3 «Мы разные, мы класные!». Данное занятие формирует через упражнения («Я такой, как я хочу», «Шкатулка ожиданий», «Рисуем сказку») коммуникативные организаторские умения и лидерские черты, навыки сотрудничества.

Данный комплекс мероприятий находится на экспертизе у руководства учебного заведения и школьного психолога.

Таким образом, для развития инклюзивной культуры у обучающихся подросткового возраста необходимо соблюдение целого ряда условий: учитывать особенности психолого-педагогического развития подростков; приобретение определенных знаний о особенностях инклюзивной культуры; формирование ценностно-терпимого отношения к людям, отличным от тебя; приобретение навыков самостоятельной деятельности.

Роль школы приобретает в данной ситуации огромное значение, т.к. именно здесь подростки могут получить определенные знания по данному вопросу, воспитываются определенные нравственные качества. Именно в школе подросток может приобрести практический опыт общения со сверстниками, отличными от него, что является неотъемлемой часть инклюзивной культуры в целом.

Биографический список

1. Сигал Н.Г. *Инклюзия сегодня: за и против*. Казань: Отечество, 2017.
2. Гринина Е.С. Отношение молодежи к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Известия Саратовского университета. 2015; Т. 4, Выпуск 4 (16): 333 – 337.
3. Палецкая Т.В., Назаренко Е.В. Особенности организации специальных образовательных условий в инклюзивной школе. *Моложежь XXI века: образование, наука, инновации.* Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск, 2020.
4. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики. *Психологическая наука и образование*. 2014; № 1: 5 – 16.
5. Вачков И.В. Модели формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ у их сверстников. *Психологический журнал.* 2011: 155 – 157.
6. Першина Н.А., Шамардина М.В. Особенности инклюзивной культуры подростков. *Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта*. 2019; № 4 (15): 198 – 203.
7. Степанов П.В. *Педагогические условия формирования толерантности у школьников-подростков*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2002.

References

1. Sigal N.G. *Inklyuziya segodnya: za i protiv*. Kazan': Otechestvo, 2017.
2. Grinina E.S. Otnoshenie molodezhi k licam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Izvestiya Saratovskogo universiteta. 2015; T. 4, Vypusk 4 (16): 333 – 337.
3. Paleckaya T.V., Nazarenko E.V. Osobennosti organizacii special'nyh obrazovatel'nyh uslovij v inklyuzivnoj shkole. *Molozhezh' XXI veka: obrazovanie, nauka, innovacii.* Materialy IX Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk, 2020.
4. Alehina S.V. Principy inklyuzii v kontekste izmenenij obrazovatel'noj praktiki. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2014; № 1: 5 – 16.
5. Vachkov I.V. Modeli formirovaniya tolerantnogo otnosheniya k detyam s OVZ u ih sverstnikov. *Psihologicheskij zhurnal*. 2011: 155 – 157.
6. Pershina N.A., Shamardina M.V. Osobennosti inklyuzivnoj kul'tury podrostkov. *Zdorov'e cheloveka, teoriya i metodika fizicheskoj kul'tury i sporta*. 2019; № 4 (15): 198 – 203.
7. Stepanov P.V. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya tolerantnosti u shkol'nikov-podrostkov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 11.07.21

УДК 371

***Zaykova V.D.**, postgraduate, Vyatka State University (Kirov, Russia), E-mail: Zaykova1988@yandex.ru*

CREATION OF A MODEL OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM OF THE DISTANCE COURSE OF EFFECTIVE PREPARATION FOR THE OGE IN MATHEMATICS FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS. In this article, it is proposed to consider a methodological model and components of a distance course of preparation for the OGE in mathematics for primary school students. For the most effective implementation of the course of systematization of students' knowledge during the preparation for the OGE in mathematics, the teacher needs to manage the educational activities of 9th grade students, advise them at all stages of training, starting with providing information about the exam preparation process and ending with conducting control measures to assess knowledge at the end of the distance course. Curators and teachers jointly monitor the learning process, as well as control the attendance of 9th grade students. The correct organization of joint communicative activities and interactive communication of students of the course of preparation for the final exam helps to overcome the psychological barrier and fear of the exam.

Key words: **distance learning, methodological model of the course, course structure, preparation for OGE in mathematics, preparation for exams.**

***В.Д. Зайкова,** аспирант, Вятский государственный университет, г. Киров, E-mail: Zaykova1988@yandex.ru*

СОЗДАНИЕ МОДЕЛИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ К ОГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

В настоящей статье предлагается рассмотреть методическую модель и компоненты дистанционного курса подготовки к ОГЭ по математике учащихся основной школы. Для наиболее эффективного проведения курса систематизации знаний школьников в период подготовки к ОГЭ по математике учителю необходимо управлять учебной деятельностью учащихся 9-х классов, консультировать их на всех этапах обучения, начиная с предоставления информации о процессе подготовки к экзамену и заканчивая проведением контрольных мероприятий по оценке знаний на момент окончания дистанционного курса. Кураторы и преподаватели совместно осуществляют мониторинг процесса обучения, а также контроль посещения занятий учащимися 9-х классов. Правильная организация совместной коммуникативной деятельности и интерактивного общения учеников курса подготовки к выпускному экзамену помогает преодолеть психологический барьер и страх перед экзаменом.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, методическая модель курса, структура курса, подготовка к ОГЭ по математике, подготовка к экзаменам.**

В наше время резкий переход на дистанционную систему обучения в общеобразовательных школах доказывает, что преобразования и инновации должны начинаться с «системы опережающего эти реформы и инновации педагогического образования, с подготовки будущих педагогов, а в особо экстремальных и неотложных ситуациях – с переподготовки педагогов уже действующих» [1]. Пандемия COVID-19 еще раз подтвердила указанное высказывание. Модель методической системы дистанционного курса подготовки учащихся основной школы к ОГЭ по математике в системе дистанционного обучения (ДО) включает компоненты, представленные на рис. 1.

Рассмотрим подробнее каждую составляющую представленной системы дистанционного курса подготовки к ОГЭ по математике (табл. 1).

Для наиболее эффективного проведения дистанционного курса подготовки к ОГЭ по математике учителю необходимо управлять учебной деятельностью обучающихся основной школы, консультировать их на всех этапах обучения, начиная с предоставления информации о процессе подготовки к экзамену и заканчивая проведением контрольных мероприятий по оценке знаний на момент окончания дистанционного курса [3]. Кураторы и преподаватели совместно осуществляют мониторинг процесса обучения, а также контроль посещения занятий



Рис. 1. Структура модели методической системы курса подготовки к ОГЭ по математике для учащихся основной школы

Таблица 1

Описания и компоненты методичекой системы подготовки к ОГЭ по метематике

№	Отделения	Описание и компоненты
1	Представительское отделение	– Руководитель курса ДО; – тьютор курса ДО; – преподаватели курса ДО; – слушатели курса ДО (учащиеся 9-х классов); – координатор курса ДО; – автор курса ДО; – администрация курса ДО
2	Административное отделение	– учебная программа по подготовке к ОГЭ по математике; – учебно-тематический план подготовки учащихся 9-х классов; – порядок регистрации на курсе ДО; – расписание курса подготовки к ОГЭ; – график выполнения заданий курса ДО; – шаблоны рефлексии учащихся курса ДО; – мониторинг активности участников курса ДО по подготовке к ОГЭ по математике; – сроки обучения на курсе по подготовке к ОГЭ по математике
3	Организационное отделение	– описание курса по подготовке к ОГЭ по математике; – задачи курса ДО; – цели курса ДО; – описание видов деятельности учащихся основной школы во время прохождения курса по подготовке к ОГЭ по математике; – критерии успешного прохождения этапов курса ДО; – описания условий пересдачи материала во время обучения на онлайн-курсе; – описание требований к техническому и программному обеспечению участников и преподавателей курса

4	Теоретическое отделение	– разработка методических пособий и описание методики обучения; – составление текстов; – памятка по рефлексии для участников курса подготовки к ОГЭ по математике; – разработка чек-листов для курса ДО по подготовке к ОГЭ; – ссылки на веб-сайты; – разработка конспектов уроков курса подготовки к ОГЭ по математике; – составление таблиц и графиков; – разработка рабочих тетрадей курса подготовки к ОГЭ по математике
5	Отделение разработок контента	– составление контента для группы в ВКонтакте, Инстаграме; – разработка текстов для бота в ВКонтакте и Телеграме; – разработка рекламных буклетов; – контент для обновления информации на веб-сайтах онлайн-школы
6	Мультимедийное отделение	– создание видеофайлов уроков и рекламных роликов; – дополнительные учебные матетериалы (электронные учебники и т.д.); – запись подкастов для дистанционных уроков по математике; – составление и разработка веб-квестов в рамках курса подготовки к ОГЭ по математике; – разработка стратегии внедрения геймификации в курс подготовки к ОГЭ по математике; – электронные библиотеки
7	Отделение интерактивного взаимодействия	– проведение индивидуальных занятий (Skype, Zoom); – проведение групповых занятий (Zoom, Getcourse); – проведение видеоуроков (Getcourse, Youtube); – проведение вебинаров (ClickMeeting); – информационные рассылки с документацией о курсе подготовки к ОГЭ по математике (E-mail); – сервисы совместного редактирования документов для учеников курса ДО (Google таблицы); – информирование учащихся курса подготовки к ОГЭ по математике по этапам прохождения курса подготовки к ОГЭ (Telegram, ВКонтакте); – общение учеников курса подготовки к ОГЭ (WhatsApp, ВКонтакте)
8	Отделение контроля успеваемости	– составление графика проведения контрольных мероприятий онлайн-курса; –описание критериев прохождения этапов дистанционного курса подготовки к ОГЭ по математике; – составление тестирований для замера уровня усвоения учебного материала; – составление экзаменационных форм; – обновление таблиц рейтинга учащихся онлайн-школы; – заполнение таблиц с баллами учащихся (от различных игр и веб-квестов), полученных от выполнения дополнительных заданий в рамках курса подготовки к ОГЭ по математике
9	Отделение ИТ	– разработка и обновление структур веб-сайта; – обновление страниц в других социальных сетях курса подготовки к ОГЭ по математике; – обработка технических запросов учащихся на курсе подготовки к ОГЭ; – настройка функционирования вебинаров и видеоуроков; – выгрузка информационной аналитики по учащимся курса подготовки к ОГЭ

учащимися 9-х классов. Правильная организация совместной коммуникативной деятельности и интерактивного общения учеников курса подготовки к выпускному экзамену помогает преодолеть психологический барьер и страх перед экзаменом [4].

Учащимся 9-х классов, обучающимся на дистанционных курсах подготовки к ОГЭ по математике, рекомендуется осуществлять рефлексию своей учебной деятельности после прохождения каждого этапа [5]. Подводя итог отметим, что на основе описанных компетенций учителя математики и других сотрудников онлайн-школы при работе в режиме дистанционного обучения разработаны критерии для измерения уровня знаний обучающихся, а также создана модель методической системы дистанционного курса эффективной подготовки к ОГЭ по математике [2].

Биографический список

1. Бендова Л.В. *Тьютор в системе открытого дистанционного образования:* монография. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2013.
2. *ГОСТ Р 53620-2009 Информационно-коммуникационные технологии в образовании.* Электронные образовательные ресурсы. Общие положения. Available at: http://ohranatruda.ru/ot_biblio/gost/
3. Гусев В.А., Смирнова И.М. *Магистерская диссертация по методике преподавания математики*: методические рекомендации. Москва: Прометей, 1996.
4. *Курс «Дистанционные образовательные технологии в инновационной деятельности»*. Томск: Институт дистанционного образования Томского государственного университета. Available at: http://ido.tsu.ru/education/edu2/distant/ppk/
5. Мамунова Т.М. *Индивидуализация учебной деятельности учащихся в процессе самостоятельной работы по формированию математических понятий*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 1996.
6. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю. и др. *Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий*: коллективная монография. Москва: Деловая карьера, 2021.
7. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н. и др. *Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях*: коллективная монография. Москва: Деловая карьера, 2021.

Reference

1. Bendova L.V. *T'yutor v sisteme otkrytogo distancionnogo obrazovaniya:* monografiya. Zhukovskij: MIM LINK, 2013.
2. *GOST R 53620-2009 Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii.* `Elektronnye obrazovatel'nye resursy. Obschie polozheniya. Available at: http://ohranatruda.ru/ot_biblio/gost/
3. Gusev V.A., Smirnova I.M. *Magisterskaya dissertaciya po metodike prepodavaniya matematiki*: metodicheskie rekomendacii. Moskva: Prometej, 1996.
4. *Kurs "Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii v innovacionnoj deyatel'nosti"*. Tomsk: Institut distancionnogo obrazovaniya Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Available at: http://ido.tsu.ru/education/edu2/distant/ppk/
5. Mamunova T.M. *Individualizaciya uchebnoj deyatel'nosti uchaschihsya v processe samostoyatel'noj raboty po formirovaniyu matematicheskih ponyatij*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1996.
6. Agaragimova V.K., Abdulaev M.A., Amambaeva N.S., Amchislavskaya E.Yu. i dr. *Podgotovka studentov bakalavriata, magistratury, aspirantury k osuschestvleniyu buduschej professional'noj deyatel'nosti na osnove sovremennyh sociokul'turnyh realij*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Delovaya kar'era, 2021.
7. Ajsuvakova T.P., Ahmedova `E.M., Gorbunova N.V., Davydova L.N. i dr. *Psihologo-pedagogicheskie aspekty osuschestvleniya obrazovatel'nogo processa v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Delovaya kar'era, 2021.

Статья поступила в редакцию 12.07.21

УДК 37

Ivashkina T.A., *senior teacher, FSBEI HE "Moscow Aviation Institute (National Research University)" (Moscow, Russia), E-mail: ivashkinatat@yandex.ru*

DIGITALIZATION AS A STRUCTURAL COMPONENT OF INNOVATIVE MODELS OF ADVANCED TRAINING OF TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION. The article deals with one of actual problems, namely the advanced training of vocational education teachers. The focus is on theoretical and methodological principles of improving modern models of advanced training of teachers of vocational education in conditions of digitalization of society. It is noted that the quality of digital education is determined by the update of the meaningful component of educational programs in the direction of their digitalization, the formation of a culture of the perception of modern digital content, the formation and development of digital activity skills, interdependent experience between institutions and educational institutions for the use of digital technologies in educational process and management activities, motivation personnel composition of the field of education to changes as a result of the digitalization of the country's economy.

Key words: **advanced training, digitalization, digital gap, digital competence, continuous professional development.**

Т.А. Ивашкина*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Московский авиационный Институт (национальный исследовательский университет)», г. Москва, E-mail: ivashkinatat@yandex.ru*

ЦИФРОВИЗАЦИЯ КАК СТРУКТУРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИННОВАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена одной из актуальных проблем, а именно – повышению квалификации педагогов профессионального образования. Основное внимание сосредоточивается на теоретико-методических принципах усовершенствования современных моделей повышения квалификации педагогов профессионального образования в условиях цифровизации общества. Отмечено, что качество цифрового образования определяется обновлением содержательной составляющей образовательных программ в направлении их цифровизации, формированием культуры восприятия современного цифрового контента, развитием навыков цифровой деятельности, взаимозависимым опытом между организациями и учреждениями образования по применению цифровых технологий в образовательном процессе и управленческой деятельности, мотивацией кадрового состава сферы образования к изменениям в результате цифровизации экономики страны.

Ключевые слова: **повышение квалификации, цифровизация, цифровой разрыв, цифровая компетентность, непрерывное профессиональное развитие.**

В 2015 г. вопросы цифровой экономики впервые в мире были внесены в повестку дня группы G20 на саммите в Анталии, когда было признано, что мы живем в эпоху экономики Интернета, которая открывает как новые возможности, так и новые вызовы, способствующие глобальному росту [1]. В апреле 2017 г. G20 провела первое совещание «цифровых» министров, в результате которой была принята «Декларация министров по цифровой экономике», а также решение обеспечить к 2025 г. подключение всех своих граждан к цифровым коммуникациям [1]. С этого момента цифровые технологии стали одним из главных вопросов для рассмотрения в контексте широкого спектра сфер общественной жизнедеятельности: от создания новых технологий до развития международных отношений [1 – 12].

Цифровые технологии открывают исключительные возможности для развития российской экономики и повышения качества жизни граждан. Быстрые и глубинные последствия от перехода на «цифру» будут возможными только тогда, когда цифровая трансформация станет основой жизнедеятельности российского общества, бизнеса и государственных учреждений, фундаментом благосостояния России.

Стремительное распространение цифровых технологий делает цифровые компетентности граждан ключевыми среди других навыков. Цифровая грамотность признана ЕС одной из 8 ключевых компетенций для полноценной жизни и деятельности. Цифровизация и кросс-платформенность сейчас являются главными трендами на рынке труда, то есть умение работать с цифровыми технологиями постепенно становится постоянным и необходимым для большинства специализаций. Уникальность цифровых компетенций заключается в том, что благодаря им граждане могут эффективнее приобретать компетентности во многих других сферах [2].

Никулиной Т.В. и Стариченко Е.Б. отмечено [3], что цифровизация образования является совокупностью процессов, которая включает перевод содержания образовательных программ в цифровую форму и создание онлайн-курсов, которые позволяют соискателям образования самостоятельно получать знания; оснащение учреждений образования необходимой инфраструктурой, что позволяет соискателям образования, научным, научно-педагогическим и педагогическим работникам, сотрудникам использовать цифровой информационно-ориентированный контент.

Вопросами цифровизации, использования цифровых и информационно-коммуникационных технологий в образовании сегодня занимается достаточно широкий круг исследователей, в работах которых мы можем найти ответы на следующие важные вопросы: тенденции развития информационно-коммуникационных технологий в образовании [4]; проблемы внедрения цифровых технологий в образование и науку [5]; история развития цифровых технологий в образовании [6]; риски внедрения цифровых технологий в образование [7].

Однако, по нашему мнению, существует основное противоречие в представленных исследованиях, а именно – не учитывается цифровой разрыв, в частности в сфере образования, особенно профессионального. Цифровой разрыв мы можем наблюдать в учреждениях профессионального образования. Он ощущается между педагогами разных возрастных групп, а также между педагогами в зависимости от дисциплин, которые они преподают [8].

Фундаментом, на котором базируются инновационная деятельность и информационное, знаниевое общество, является высокое качество интеллектуального капитала, образования и эффективная индустриальная экономика, которая трансформируется в постиндустриальную или инновационную экономику. Знание в постиндустриальном обществе постоянно пополняется и обновляется. После этого знания распространяются по всему обществу, становятся достоянием индивидуумов, пополняя и обновляя их запас знаний. Новые знания, усвоенные индивидуумом, способны трансформироваться в его новые навыки. Таким образом, получение новых знаний, их передача, распространение, усвоение и реализация играют важную роль в формировании и существовании общества знаний и института инновационного капитала. Именно поэтому нужно максимально использовать имеющиеся интеллектуальные ресурсы, создать эффективные институты инновационного развития и мощную систему образования. Современное профессиональное образование должно опираться на компетентного педагога с инновационными компетентностями. При этом образовательные модели должны ориентироваться на следующие базовые характеристики инновационной экономики:

– в инновационной экономике весомое место занимает интеллектуальный капитал, который требует исключительного поиска и подбора талантливых людей;

– сегодня практически невозможно спрогнозировать то, какими будут отрасли через несколько десятилетий, и заранее подготовить специалистов для определенной отрасли, что приводит к необходимости создания максимальной гибкости организационных форм и нелинейности образовательных программ;

– непрерывное обновление знаний происходит как в производственной, так и в социальной сферах; увеличение объемов информации требует ее сбора, оценки и анализа, соответственно, система образования потребует навыков поиска и фильтрации информации, ее критического оценивания и подбора полезного на основе сомнений и рационального выбора.

– сегодня социальный капитал, то есть система коммуникации, в которую входит человек, является основой социального позиционирования людей (ранее – материальное богатство и освоения профессии); вторая составная часть социального капитала – это способность адаптироваться; система образования должна также адаптироваться к такому изменению социального позиционирования и давать возможность развития навыков накопления социального капитала, навыков поведения в условиях цифровизации общества;

– изменение базовых технологий в цифровых технологиях происходит раз в три – пять лет, то есть совершается постоянное краткосрочное обновление как самих цифровых технологий, так и всех связанных с ними, что, соответственно, требует перехода на непрерывное образование, постоянное обновление компетентностей, усовершенствование и обновление образовательных моделей, в том числе моделей повышения квалификации педагогов профессионального образования [9].

Основными направлениями цифровизации образования являются следующие:

– создание образовательных ресурсов и цифровых платформ с поддержкой интерактивного и мультимедийного контента для общего доступа учреждений образования и учащихся;

– разработка и внедрение инновационных компьютерных, мультимедийных и компьютерно ориентированных средств обучения и оборудования для создания цифровой учебной среды;

– организация широкополосного доступа к интернету учащихся в учебных классах и аудиториях в учебных заведениях всех уровней;

– развитие дистанционной формы образования с использованием когнитивных и мультимедийных технологий [6].

На международном и национальном уровнях разработан ряд инструментов для описания аспектов цифровой компетентности для педагогов для того, чтобы помочь им оценить свою компетентность, определить их потребности в образовании и предложить целевое обучение. Анализ и кластеризация этих инструментов представлены в общеевропейском отчете о цифровой компетентности педагогов DigCompEdu [10].

DigCompEdu – это научно обоснованная основная база, которая помогает управлять политикой в сфере цифровых образовательных технологий и может быть непосредственно адаптирована к внедрению региональных и национальных инструментов и образовательных программ для любых нужд. Кроме того, DigCompEdu обеспечивает общий язык и подход, которые помогут диалогу и обмену передовым опытом через границы.

Рамка цифровой компетентности педагога «DigCompEdu» [9] определяет 6 основных отраслей и 22 составляющих, в которых выражается компетентность педагога.

Отрасль 1 «Профессиональное привлечение» предусматривает использование цифровых технологий для общения, сотрудничества и профессионального развития.

Отрасль 2. «Цифровые ресурсы» включает поиск, создание и распространение цифровых ресурсов.

Отрасль 3 «Обучение и преподавание» объединяет управление и организацию использования цифровых технологий в преподавании и обучении.

Отрасль 4 «Оценивание» – это использование цифровых технологий и стратегий для совершенствования оценивания.

Отрасль 5 «Расширение возможностей учащихся» предусматривает использование цифровых технологий для совершенствования инклюзии, персонализации и активного привлечения учащихся.

Отрасль 6 «Содействие цифровой компетентности учащихся» включает обеспечение возможностей креативного и ответственного использования цифровых технологий для работы с информацией, коммуникации, создание контента, благосостояния и решения проблем.

Сегодня, бесспорно, DigCompEdu является основным инструментом, который дает возможность оценивать цифровую компетентность педагогов, однако, по нашему мнению, необходимо в отдельный блок вопросов оценки цифровой грамотности педагогов выносить вопрос оценки грамотности в области данных и мобильной грамотности.

Грамотность в области данных требует от педагогов умений «извлекать» из них значимую информацию. Эта тенденция родилась из-за указанного выше всплеска больших данных и распространения сложных инструментов для управления, анализа и визуализации данных [11]. Грамотность в области данных предполагает умение анализировать то, какие данные нужны для достижения определенной цели, интерпретировать визуализацию данных.

Все большее количество людей переходит от функциональных телефонов к смартфонам. Существует настоятельная необходимость преодолеть разрыв между использованием основных функций телефона и сложных систем смартфонов. Мобильная грамотность появилась в ответ на эту потребность в определении необходимых цифровых навыков, которые нужны пользователям смартфонов для оптимизации своего онлайн-опыта [12].

В процессе непрерывного профессионального образования цифровизация должна стать неотъемлемой составной частью образовательного процесса, рассчитанного на внедрение в систему подготовки педагогов профессионального образования инновационных компетентностно-ориентированных концептуальных моделей повышения квалификации. Базовые цифровые навыки позволяют педагогам функционировать на минимальном уровне в образовательной среде и включают в себя умение работать с аппаратным обеспечением (например, управление клавиатурой и сенсорным экраном), программным обеспечением (например, программы обработки текста, управления файлами, настройки безопасности мобильного телефона) и выполнять основные онлайн-операции (например, электронная почта, поиск или онлайновые формы) [11]. Промежуточные цифровые навыки предполагают использование цифровых технологий более значительным и выгодным способом и включают возможность критически оценивать технологии или создавать контент. Это на самом деле навыки готовых к работе специалистов, поскольку они охватывают навыки, необходимые для выполнения рабочих функций, таких как компьютерный макет, цифровой графический дизайн и цифровой маркетинг. В основном такие навыки являются общими, то есть их овладение готовит человека к более широким цифровым задачам, необходимым для участия в качестве привлеченного гражданина и продуктивного специалиста. Однако такие навыки не имеют жестких характеристик. Напротив, одной из их характеристик является то, что они расширяются в соответствии с технологическими изменениями. Например, навыки обработки данных становятся все более выраженными, поскольку мир революции данных набирает обороты, генерируя спрос на навыки, необходимые для разработки, анализа, интерпретации и визуализации больших объемов данных [11].

Углубленные цифровые навыки – это навыки, необходимые для специалистов в области ИКТ, таких как программирование и управление сетью. К углубленным цифровым навыкам в сфере образования можно отнести кибербезопасность, работу с большими данными, виртуальной и дополненной реальностями и искусственным интеллектом.

Результат прохождения повышения цифровой грамотности предполагает следующее:

– повышение общего уровня цифровой компетентности педагогов, повышающих квалификацию, в частности грамотности в области данных, а также мобильной грамотности;

– формирование позитивного отношения к использованию цифровых технологий в профессиональной деятельности, гибкость, готовность к изменениям, стремление к постоянному профессиональному развитию;

– получение системы знаний о сущности, задачах, основных характеристиках, состояниях и направлениях использования цифровых технологий в образовании, особенностей использования в образовательной сфере цифровых технологий коллективной коммуникации.

Цифровизация и кроссплатформенность, то есть умение внедрять цифровые технологии и работать с ними, уже сегодня является необходимостью для большинства специализаций. ЕС признал цифровую грамотность (цифровую компетентность) одной из 8 ключевых компетенций для обучения в течение жизни.

Качество цифрового образования определяется обновлением смысловой составляющей образовательных программ по их цифровизации, формированием культуры восприятия современного цифрового контента, формированием и развитием навыков цифровой деятельности, взаимообогащающим опытом между учреждениями образования по применению цифровых технологий в образовательном процессе и управленческой деятельности, мотивацией кадрового состава сферы образования к изменениям в результате цифровизации экономики страны.

Цифровизация должна быть неотъемлемой составляющей современных моделей повышения квалификации педагогических работников профессионального образования и способствовать развитию цифровой компетентности, в том числе грамотности в области данных и мобильной грамотности педагогических работников через совершенствование и приобретение умений и навыков уверенного, критического и ответственного использования и взаимодействия с цифровыми технологиями для образования, работы и участия в современном информационном обществе.

Библиографический список

1. Gbadegeshin S.A. The Effect of Digitalization on the Commercialization Process of HighTechnology Companies in the Life Sciences Industry. *Technology Innovation Management Review*. 2019; Vol. 9 (1): 49 – 63.
2. Комлева Н.В. Профессиональная компетентность личности в условиях Smart-общества. *Открытое образование*. 2017; №: 27 – 33.
3. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление. *Педагогическое образование в России*. 2018; № 8: 107 – 113.
4. Ugur N.G. Digitalization in higher education: A qualitative approach. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*. 2020; Vol. 4 (1): 18 – 25.
5. Helsper E.J., Eynon R. Digital natives: where is the evidence? *British educational research journal*. 2010; Vol. 36 (3): 503 – 520.
6. Игнатова Н.Ю. *Образование в цифровую эпоху*: монография. Нижний Тагил: НТИ (филиал) УрФУ, 2017.
7. Ильюшенко Н.С. Digital learning: Перспективы и риски цифрового поворота в образовании. *Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности*: труды 2-й Международной конференции. Москва: ИПМ им. М.В. Келдыша, 2019: 215 – 225.
8. Аймалетдинов Т.А., Баймуратова Л.Р., Зайцева О.А., Имаева Г.Р., Спиридонова Л.В. *Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе*. Москва: Издательство НАФИ, 2019.
9. Helsper E.J., Eynon R. Digital natives: where is the evidence? *British educational research journal*. 2010; Vol. 36 (3): 503 – 520.
10. *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)*. Available at: https://ec.europa.eu/jrc/en/dig-compedu

11. Колыхматов В.И. Цифровые навыки современного педагога в условиях цифровизации образования. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2018; № 9 (163): 152 – 158.
12. Shin D.H., Shin Y.J., Choo H., Beom K. Smartphones as smart pedagogical tools: Implications for smartphones as u-learning devices. *Computers in Human Behavior*. 2011; Vol. 27 (6): 2207 – 2214.

References

1. Gbadegeshin S.A. The Effect of Digitalization on the Commercialization Process of HighTechnology Companies in the Life Sciences Industry. *Technology Innovation Management Review*. 2019; Vol. 9 (1): 49 – 63.
2. Komleva N.V. Professional'naya kompetentnost' lichnosti v usloviyah Smart-obschestva. *Otkrytoe obrazovanie*. 2017; №: 27 – 33.
3. Nikulina T.V., Starichenko E.B. Informatizaciya i cifrovizaciya obrazovaniya: ponyatiya, tehnologii, upravlenie. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2018; № 8: 107 – 113.
4. Ugur N.G. Digitalization in higher education: A qualitative approach. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*. 2020; Vol. 4 (1): 18 – 25.
5. Helsper E.J., Eynon R. Digital natives: where is the evidence? *British educational research journal*. 2010; Vol. 36 (3): 503 – 520.
6. Ignatova N.Yu. *Obrazovanie v cifrovuyu `epohu*: monografiya. Nizhnij Tagil: NTI (filial) UrFU, 2017.
7. Il'yushenko N.S. Digital learning: Perspektivy i riski cifrovogo povorota v obrazovanii. *Proektirovanie buduschego. Problemy cifrovoj real'nosti*: trudy 2-j Mezhdunarodnoj konferencii. Moskva: IPM im. M.V. Keldysha, 2019: 215 – 225.
8. Ajmaletdinov T.A., Bajmuratova L.R., Zajceva O.A., Imaeva G.R., Spiridonova L.V. *Cifrovaya gramotnost' rossijskih pedagogov. Gotovnost' k ispol'zovaniyu cifrovyh tehnologij v uchebnom processe*. Moskva: Izdatel'stvo NAFI, 2019.
9. Helsper E.J., Eynon R. Digital natives: where is the evidence? *British educational research journal*. 2010; Vol. 36 (3): 503 – 520.
10. *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)*. Available at: https://ec.europa.eu/jrc/en/dig-compedu
11. Kolyhmatov V.I. Cifrovye navyki sovremennogo pedagoga v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2018; № 9 (163): 152 – 158.
12. Shin D.H., Shin Y.J., Choo H., Beom K. Smartphones as smart pedagogical tools: Implications for smartphones as u-learning devices. *Computers in Human Behavior*. 2011; Vol. 27 (6): 2207 – 2214.

Статья поступила в реакцию 12.07.21

УДК 378

Klushina N.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Social Technologies, FGAU VO "North Caucasian Federal University" (Stavropol, Russia), E-mail: klnp13@mail.ru*
Roshchupkina V.V., *Doctor of Sciences (Economics), Professor, FGAU VO "North Caucasian Federal University" (Stavropol, Russia), E-mail: klnp13@mail.ru*

RELEVANCE OF PREPARING STUDENTS FOR SOCIAL ENTREPRENEURSHIP. The article justifies the need to prepare future economists for social entrepreneurship. A comprehensive description of the phenomenon of social entrepreneurship is given, Russian and foreign practices of training in social entrepreneurship are analyzed. The authors present in detail the priorities and main directions of preparation of future economists for social entrepreneurship, reveal the system of formation of competencies of social entrepreneurship. The authors conclude that preparation of future economists for social entrepreneurship, based on the active use of modern methods and forms of education, the creation of an "ecosystem" of social entrepreneurship, through the integration of the efforts of the academic community and representatives of real business, an objective assessment of the degree of influence of entrepreneurial education on the social and economic spheres will contribute to the growth of the number of qualified specialists.

Key words: **social entrepreneurship, training in social entrepreneurship, economic education, priorities of preparation for social entrepreneurship, competencies of social entrepreneurship.**

Н.П. Клушина, *д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: klnp13@mail.ru*
В.В. Рощупкина, *д-р экон. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: klnp13@mail.ru*

АКТУАЛЬНОСТЬ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К СОЦИАЛЬНОМУ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ

В статье обосновывается необходимость подготовки будущих экономистов к социальному предпринимательству. Дается комплексная характеристика самого феномена социальное предпринимательство, анализируются отечественные и зарубежные практики обучения социальному предпринимательству. Автором подробно представлены приоритеты и основные направления подготовки будущих экономистов к социальному предпринимательству, раскрыта система формирования компетенций социального предпринимательства. Авторы делают вывод о том, что подготовка будущих экономистов к социальному предпринимательству, основанная на активном использовании современных методов и форм обучения, создании «экосистемы» социального предпринимательства, через интеграцию усилий академического сообщества и представителей реального бизнеса, объективной оценки степени влияния предпринимательского образования на социальную и экономическую сферы будет способствовать росту числа квалифицированных специалистов.

Ключевые слова: **социальное предпринимательство, обучение социальному предпринимательству, экономическое образование, приоритеты подготовки к социальному предпринимательству, компетенции социального предпринимательства.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта номер 19-010-00017А

Повышенное внимание к проблемам подготовки специалистов различного профиля к социальному предпринимательству обусловлено в первую очередь его эффективностью в качестве инструмента позитивного преобразования общества. Именно социальное предпринимательство обладает наибольшим потенциалом в плане разработки и внедрения инновационных решений наиболее острых и актуальных социальных проблем.

Многолетняя отечественная и зарубежная практика показывает, что социально значимая деятельность востребована не только в общественной сфере, но и в области проявления частных инициатив, ведь грамотное использование ресурсов предпринимателей в решении социальных проблем с большой долей вероятности является залогом их успешного решения. Нельзя не отметить и тот факт, что социальное предпринимательство обеспечивает и определенные конкурентные преимущества для его субъектов [1 – 10].

Особую важность социальное предпринимательство приобретает в кризисных условиях, детерминированных различными факторами. В настоящее время в связи с распространением COVID-19 в мировых масштабах развитие социального предпринимательства становится основным инструментом изменения кризисной обстановки в социальной и экономической сферах [2].

Интенсификация социального предпринимательства требует усиленной подготовки к данному виду деятельности. Рост высококвалифицированных кадров, прошедших специализированную подготовку, положительно повлияет на эффективность функционирования и развития института социального предпринимательства в отечественной практике. Современная система обучения предпринимательской деятельности достаточно хорошо представлена на различных уровнях: классы по направлению «Предпринимательство» в общеобразовательных учреждениях; отдельные дисциплины, модули и профили по предпринимательству в рамках СПО и ВО; магистерские программы; программы дополнительного образования и т.п. Однако подготовке к социальному предпринимательству в системе экономического образования уделяется еще недостаточно много внимания.

Несмотря на высокий интерес к проблематике социального предпринимательства в отечественной и зарубежной науке, до сих пор нельзя говорить о существовании целостного подхода к пониманию данного феномена, выделению его особенностей и сущностных характеристик, факторов, влияющих на развитие института социального предпринимательства. Поэтому считаем целесообразным остановиться на краткой характеристике социального предпринимательства.

В общем виде социальное предпринимательство можно рассматривать как одну из специфических разновидностей предпринимательской деятельности, которая отличается ярко выраженными отличительными признаками.

Д. Кикал и Т. Лайонс трактуют социальное предпринимательство как использование передовых достижений предпринимательской деятельности в целях реализации определенной социальной миссии [3].

По мнению М. Юноса, социальное предпринимательство – очень широкое понятие, границы которого трудно определить. Поэтому к социальному предпринимательству можно отнести практически любую инновационную инициативу, выдвинутую или реализованную субъектами предпринимательской деятельности и направленную на оказание помощи в решении социальных проблем [7].

Опираясь на работы В.В. Жоховой [1], предпринявшей попытку систематизировать подходы к пониманию сущности социального предпринимательства, мы выделили следующие его сущностные характеристики:

– наличие определенной социальной миссии, предполагающей генерацию социальных ценностей и реализацию таких задач, как достижение социальных изменений позитивного характера, внесение вклада в социальное благополучие страны, осуществление деятельности, имеющей социальную значимость и положительный социальных эффект, оказание практической помощи в решении проблем наиболее уязвимых и нуждающихся категорий населения;

– выявление новых возможностей для получения социально значимых результатов, добровольное использование имеющихся ресурсов для социального благо общества;

– ориентация на инновационные подходы, пути и способы решения социальных проблем, разработка инновационных идей и моделей деятельности, тиражирование инновационного опыта;

– высокий уровень готовности к риску при реализации новаторских инициатив социальной направленности, к преодолению барьеров достижения поставленных целей, в том числе и вызванных ограниченностью располагаемых ресурсов;

– ориентация на актуальные запросы и потребности объектов предполагаемого воздействие, учет тенденций функционирования соответствующего рынка (например, рынка социальных услуг);

– принятие ответственности за осуществляемые действия, их социально-экономические последствия, результативность предпринятых мер.

При этом важно подчеркнуть, что социальное предпринимательство не исключает возможность получения прибыли, просто она не является основным приоритетом деятельности.

С учетом вышесказанного можно выделить ряд отличительных особенностей социального предпринимательства:

– целенаправленное планирование положительного социального эффекта, достижение которого является осознанно выбранным и ожидаемым результатом, а не побочным следствие основной деятельности;

– инновационный подход в реализации социально значимых целей, основанный как на преимуществах самой предпринимательской деятельности, так и на использовании новой идеи или нестандартной комбинации ресурсов для решения социальных проблем;

– самоокупаемость и финансовая устойчивость, достигаемая за счет получения стабильного дохода от продажи результатов деятельности и привлечения дополнительных источников финансирования (грантовая поддержка, благотворительность и т.п.):

– высокий потенциал тиражирования приобретенного инновационного опыта, широкие возможности увеличения масштабов внедрения инновационных разработок.

Перечисленные особенности социального предпринимательства служат ориентиром для определения парадигмы и ведущих подходов к обучению социальному предпринимательству.

В своих исследованиях В.К. Шаповалов, И.Ф. Игропуло, М.М. Арутюнян отразили результаты анализа отечественных практик обучения социальному предпринимательству. Представленные результаты позволяют прийти к следующим выводам:

1. В системе подготовки к социальному предпринимательству преобладает дополнительное образование и курсы повышения квалификации, ориентированные преимущественно на аудиторию, уже причастную к деятельности в сфере социального предпринимательства.

2. Основной акцент в отечественной практике подготовки к социальному предпринимательству сделан на развитие узкого круга профессиональных компетенций, затрагивающих управленческие аспекты рассматриваемой деятельности и проблемы разработки и реализации инновационных бизнес-проектов. При этом крайне мало внимания уделяется формированию компетенций, связанных с гибкими навыками (soft skills), хотя они в настоящее время чрезвычайно востребованы в предпринимательской и инновационной деятельности.

3. Успешности подготовки к социальному предпринимательству способствует ряд организационно-педагогических условий, а именно: учет актуальных требований к субъектам социального предпринимательства, запросов и предпочтений основных потребителей образовательных услуг данного вида; комплексный подход к раскрытию социального предпринимательства как интегрированного феномена на стыке социального и экономического; практико-ориентированная направленность обучения с опорой на специально созданную для этих целей инфраструктуру (например, инкубаторы социального предпринимательства, инновационные центры и т.п.); преобладание методов и форм обучения, стимулирующих исследовательскую активность и компетентность обучающихся; интеграция усилий академического и предпринимательского сообществ [6].

Мы рассматриваем подготовку к социальному предпринимательству в контексте экономического образования, в рамках которого обучение выстроено по большей части на основе программ по традиционному предпринимательству, дополненных дисциплинами, раскрывающими отдельные аспекты деятельности в области социального предпринимательства. Такой подход к подготовке будущих экономистов к социальному предпринимательству будет обладать достаточной эффективностью при правильной расстановке целевых приоритетов, в качестве которых должны выступать:

1. Принятие этики и ценностей социального предпринимательства. Формирование ценностного отношения к социальному предпринимательству, осознание этических ценностей социально ориентированного бизнеса, соотнесение их с собственными приоритетами и запросами должно сочетаться с готовностью ориентироваться на них в процессе осуществления практической деятельности.

2. Развитие комплекса умений, необходимых для эффективного ведения предпринимательской деятельности: объективная оценка возможностей достижения поставленных целей; способность сформировать успешную команду, разделяющую общие цели, обладающую высокой степенью сплоченности и принимающую солидарную ответственность; коммуникативные навыки, включающие в себя направленное, критичное слушание, грамотную интерпретацию всей совокупности вербальных и невербальных сигналов партнеров по коммуникативному взаимодействию, контроль ожиданий и продуктивное сопротивление, позволяющее сохранять конструктивность взаимодействия в условиях стороннего давления, умение кратко, доступно и уверенно изложить собственные доводы и т.п.; проективное планирование (формирование и реализацию проекта, в том числе и инновационного, обеспечение его учтивости).

3. Понимание тенденций функционирования и развития современного общества, способность анализировать социально-экономические и политические процессы, учитывать результаты анализа в процессе осуществления предпринимательской деятельности. Понимание социально-экономического контекста крайне важно для формирования полных и объективных представлений о наиболее острых социальных проблемах и путях их преодоления средствами социального предпринимательства.

4. Формирование готовности к проявлению предпринимательской инициативы, которая является залогом успеха деятельности как в благоприятных, так и в неблагоприятных условиях и предполагает устойчивую ориентацию на перманентную разработку инновационных идей и их оперативное внедрение.

С учетом выделенных приоритетов и результатов анализа отечественного и зарубежного опыта обучения социальному предпринимательству [4; 5] мы пришли к заключению, что подготовка будущих экономистов к рассматриваемому виду деятельности должна быть направлена на:

– ознакомление с современными концепциями социального предпринимательства, его ролью в позитивном преобразовании социума;

– развитие критического взгляда по отношению к феномену социального предпринимательства, выработка собственной позиции, основанной на глубоком понимании его сущности и особенностей, закономерностей и перспектив развития;

– формирование понимания миссии социального предпринимательства, способности транслировать его социальный посыл в локальном сообществе;

– выработку понимания возможностей применения приобретенных компетенций для практического решения наиболее актуальных социальных проблем;

– овладение методами оценки самоокупаемости инновационной идеи, социального эффекта от инвестирования в ее реализацию;

– предоставление возможности еще в процессе обучения взаимодействовать с профессиональным сообществом, занимающимся социальным предпринимательством и инновационной деятельностью социальной направленности;

– оказание помощи в определении карьерных перспектив в сфере социального предпринимательства и инновационной деятельности, формировании обучающимися публичного профиля (публикации, выступления на профильных конференциях, участие в молодежных образовательных форумах, конкурсах проектов и т.п.).

Определение целевых приоритетов и направленности подготовки в рассматриваемом контексте дает нам возможность более детально раскрыть систему формирования компетенций социального предпринимательства, в которую входят:

– ознакомление с современной проблематикой социального предпринимательства, ее инновационной составляющей, формирование понимания особенностей осуществления социального предпринимательства в сложившихся социально-экономических условиях;

– включение в практику осуществления предпринимательской деятельности социальной направленности, освоение передового отечественного и зарубежного опыта в данной сфере;

– развитие умений и навыков, обеспечивавших продуктивность ведения социального предпринимательства: выявление социальных проблем и путей их решения с учетом потенциала социального предпринимательства, определе-

ние приоритетов и целей предпринимательской деятельности, отбор основных целевых групп, нуждающихся в помощи, разработка инновационных проектов, обоснование их социального эффекта и привлечение средств для реализации, использование инфраструктурной поддержки с целью повышения результативности предпринимаемых мер и т.п.;

– привлечение обучающихся к проектной и исследовательской деятельности по проблематике социального предпринимательства, включение их в соответствующие академические и предпринимательские сообщества;

– обучение методам и приемам генерации инновационных идей, способных наиболее конструктивно решить социальные проблемы, разработки бизнес-плана по их воплощению вплоть до достижения самоокупаемости и финансовой устойчивости.

Подводя итоги проведенного исследования, подчеркнем, что подготовка будущих экономистов к социальному предпринимательству, основанная на активном использовании современных методов и форм обучения, создании «экосистемы» социального предпринимательства через интеграцию усилий академического сообщества и представителей реального бизнеса, объективной оценки степени влияния предпринимательского образования на социальную и экономическую сферы будет способствовать росту числа квалифицированных специалистов, способных:

– понимать многогранность социальных преобразований, возможности социального предпринимательства в обеспечении их позитивной направленности;

– применять принципы социального предпринимательства для решения социальных проблем, успешно преодолевать вызовы предпринимательской деятельности;

– проявлять предпринимательскую инициативу, эффективно использовать имеющиеся ресурсы даже в условиях их дефицита для внесения вклада в достижение общественного благосостояния, создание предпосылок конструктивных социальных перемен;

– популяризировать идеи социального предпринимательства в локальном сообществе, вносить личный вклад в развитие института социального предпринимательства в отечественной практике.

Библиографический список

1. Жохова В.В. Социальное предпринимательство: сущность и понятие. *Вестник ТГЭУ*. 2015; № 1 (73): 85 – 98.
2. Календжян С.О., Кадол Н.Ф. Бизнес-образование как направление поддержки социального предпринимательства в период COVID-19. *Экономика труда*. 2021; Т. 8, № 2: 189 – 200.
3. Кикал Д., Лайонс Т. *Социальное предпринимательство: миссия – сделать мир лучше*. Перевод с. английского. Москва: Альпина Паблишер, 2014.
4. Логвинова И.Л. Обучение социальному предпринимательству: зарубежный опыт. *Современная конкуренция*. 2015; № 5 (53): 84 – 106.
5. Назарова И.Б. Развитие социального предпринимательства: роль университета, обучение и вовлечение молодежи. *Большая Евразия: Развитие, безопасность, сотрудничество*. 2020; № 3-1: 675 – 678.
6. Шаповалов В.К., Игропуло И.Ф., Арутюнян М.М. Особенности региональных практик обучения социальному предпринимательству в России. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 168 – 171.
7. Юнус М. *Создавая мир без бедности: Социальный бизнес и будущее капитализма*. Москва: Альпина Паблишер, 2010.
8. Клушина Н.П., Рощупкина В.В. Социальное предпринимательство как фактор формирования инновационного мышления у студентов вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 66 – 68.
9. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н. и др. *Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях*: коллективная монография. Москва: Деловая карьера, 2021.
10. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю. и др. *Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий:* коллективная монография. Москва: Деловая карьера, 2021.

References

1. Zhohova V.V. Social'noe predprinimatel'stvo: suschnost' i ponyatie. *Vestnik TG`EU*. 2015; № 1 (73): 85 – 98.
2. Kalendzhyan S.O., Kadol N.F. Biznes-obrazovanie kak napravlenie podderzhki social'nogo predprinimatel'stva v period COVID-19. *`Ekonomika truda*. 2021; T. 8, № 2: 189 – 200.
3. Kikal D., Lajons T. *Social'noe predprinimatel'stvo: missiya – sdelat' mir luchshe*. Perevod s. anglijskogo. Moskva: Al'pina Pablisher, 2014.
4. Logvinova I.L. Obuchenie social'nomu predprinimatel'stvu: zarubezhnyj opyt. *Sovremennaya konkurenciya*. 2015; № 5 (53): 84 – 106.
5. Nazarova I.B. Razvitie social'nogo predprinimatel'stva: rol' universiteta, obuchenie i vovlechenie molodezhi. *Bol'shaya Evraziya: Razvitie, bezopasnost', sotrudnichestvo*. 2020; № 3-1: 675 – 678.
6. Shapovalov V.K., Igropulo I.F., Arutyunyan M.M. Osobennosti regional'nyh praktik obucheniya social'nomu predprinimatel'stvu v Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 168 – 171.
7. Yunus M. *Sozdavaya mir bez bednosti: Social'nyj biznes i buduschee kapitalizma*. Moskva: Al'pina Pablisher, 2010.
8. Klushina N.P., Roschupkina V.V. Social'noe predprinimatel'stvo kak faktor formirovaniya innovacionnogo myshleniya u studentov vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 66 – 68.
9. Ajsuvakova T.P., Ahmedova `E.M., Gorbunova N.V., Davydova L.N. i dr. *Psihologo-pedagogicheskie aspekty osuschestvleniya obrazovatel'nogo processa v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Delovaya kar'era, 2021.
10. Agaragimova V.K., Abdulaev M.A., Amambaeva N.S., Amchislavskaya E.Yu. i dr. *Podgotovka studentov bakalavriata, magistratury, aspirantury k osuschestvleniyu buduschej professional'noj deyatel'nosti na osnove sovremennyh sociokul'turnyh realij:* kollektivnaya monografiya. Moskva: Delovaya kar'era, 2021.

Статья поступила в редакцию 12.07.21

УДК 371

Kurbanova Z.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Senior Researcher, Sector of Native Literatures, Dagestan Research Institute of Pedagogy n.a. A.A. Takho-Godi (Russia), E-mail: zaira2466@yandex.ru*

THE FORMATION OF A VALUE-SEMANTIC COMPONENT AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS AND PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS BASED ON THE STUDY OF THE CREATIVE WORK OF AHMEDKHAN ABU-BAKAR. The article examines innovative techniques for the formation of moral values, target and semantic attitudes among students, which they need to adapt in the modern world, based on the creative work of A. Abu-Bakar, a famous Dagestan writer. In the course of analyzing the story "White Saiga", the plot, idea, composition are established, the originality of the figurative system, the language of the work, its problems, the author's position, artistic skill are determined, the socially active life position of the younger generation is being formed. The use of innovative techniques for working with the text in a certain way affects the worldview of students, allows to correlate the main idea of the work with a life rationale, and helps students in solving life problems.

Key words: **topics, social and moral problems, habitat, narrative canvas, plot, two-row round table, joint search, competence-oriented tasks.**

З.Г. Курбанова, *канд. филол. наук, доц., ст. науч. сотр. сектора родных литератур Дагестанского научно-исследовательского института педагогики имени А.А. Тахо-Годи, E-mail: zaira2466@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО КОМПОНЕНТА У УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА АХМЕДХАНА АБУ-БАКАРА

В статье рассматриваются инновационные приемы формирования нравственных ценностей, целевых и смысловых установок у учащихся, необходимых им для адаптации в современном мире, на материале творчества прославленного дагестанского писателя А. Абу-Бакара. В ходе анализа повести «Белый сайгак» устанавливаются сюжет, идея, композиция, определяется своеобразие образной системы, языка произведения, его проблематика, авторская по-

зиция, художественное мастерство, происходит формирование социально активной жизненной позиции подрастающего поколения. Использование инновационных приемов работы с текстом определенным образом влияет на мировоззрение учащихся, позволяет соотнести главную мысль произведения с жизненным обоснованием, помогает учащимся в решении жизненных проблем.

Ключевые слова: **тематика, социально-нравственные проблемы, среда обитания, канва повествования, сюжет, двухрядный круглый стол, совместный поиск, компетентностно-ориентированные задания.**

В начале 60-х годов в дагестанскую литературу пришел новый талантливый писатель – Ахмедхан Абу-Бакар. Повести «Чегери», «Даргинские девушки» получили широкую популярность у читателей благодаря искрометному юмору, увлекательному сюжету, умению автора связать современность с далеким прошлым, с фольклором, традициями и обычаями Страны гор. В 80-е годы прошлого столетия появились произведения, в которых были поставлены серьезные социально-нравственные проблемы [1 – 7].

Программа предлагает для чтения и анализа повесть «Белый сайгак» (1970). А. Абу-Бакар перемещает героев своих произведений с высоких заснеженных гор в широкие и привольные ногайские степи. Героями его повести становятся представители одного из этносов Дагестана – ногайцы. Очень живописно, с большой любовью автор рисует степь, он очеловечивает ее, связывая всех ее обитателей в единый живой организм, составной частью которого является Человек. В прежние времена люди понимали это, не нарушали гармонии со своей средой обитания, в их сердцах не было безудержной алчности, жестокости и насилия, человек понимал язык зверей и птиц, относился к природе, как божеству и предмету поклонения. Неслучайно Абу-Бакар органично включает в канву повествования легенды из ногайского фольклора о богатыре Ногае, Белом сайгаке и Белой девушке. Такое трепетное отношение ногайцев к степной антилопе связано с легендой о жестокой битве с врагом, когда в разгар сражения на помощь к воинам-ногайцам пришли стада сайгаков, укрепив их дух и повергнув в бегство врага. В легенду о могучем воине Ногае и горской девушке Бахтике автор включает древнейшие правила о том, что «тот, кто не молился за сайгаков в снежную зиму, сам лишится добра на земле, а у того, кто зимой разбрасывает корм для сайгаков в степи, никогда не исчезает добро в кибитке». Среди тех, кто никогда не забывал заветы предков, – Мухарбий, охотинспектор, бесстрашно вступающий в схватку с теми, кто безжалостно губит живое ради своей выгоды и непомерной жадности. Центральной проблемой повести «Белый сайгак» становится очень остро стоящая и на сегодняшний день экологическая проблема сохранения живой природы, хищнического отношения к ней людей. Нравственная составляющая всех героев повести определяется через отношение их к родной степи, к ее неповторимой фауне. Насколько это опасно для жизни самих защитников, читатели узнают из текста. Работа по тексту позволит учителю остановиться на важных деталях, чтобы вникнуть в суть самой проблемы защиты родной природы (рассказ об убийстве инспектора Дагестанского рыбнадзора Агадаша и его сына). В нравственном аспекте характеристики персонажей повести образу Мухарбия противопоставлен образ браконьера Эсманбета. Трудно сказать, когда бывший фронтовик и герой войны стал на путь преступления против родной природы. У него прекрасная семья, замечательные дочери и сын, но жадность, тупая жестокость, самоуверенность и упрямство заводят его в тупик, толкают на страшное преступление, за которым следует неминуемое наказание. Он расстрелял машину охотинспектора, в которой сидел его сын, заменивший Мухарбия на работе. Вместе с защитником природы Мухарбием мы наблюдаем за сайгаками, удивительными обитателями степи. Каждый из них наделен определенными чертами, выполняя свою социальную роль в стаде, так же, как человек в семье. Безобидные и мирные животные, которые не могут жить в неволе, в повести очеловечиваются, они мирно пасутся, боятся, радуются, защищаются от врагов, самым страшным из которых является человек с ружьем. Вместе с героем мы наблюдаем за рождением чудесного белого сайгака, что знаменует собой счастье и благополучие для всего живого вокруг. Так гласит древнее поверье.

Авторские отступления заставляют задуматься над тем, к чему привела неуемная деятельность человека, бездумное вмешательство в ее непреложные законы. Люди утеряли многие знания и инстинкты, нарушили гармонию и радость жизни. В повести противопоставлены две силы – добра и зла, тех, кто любит и защищает природу, и тех, кто варварски уничтожает ее. На одной стороне – Мухарбий, на другой – Эсманбет и прочие браконьеры. Причем герои связаны друг с другом судьбой, в свое время Эсманбет вызволил из немецкого плена Мухарбия, был тяжело ранен. Но в мирное время их дороги разошлись, они стали непримиримыми врагами. При анализе образной системы повести следует обратить внимание на речь героев. Безобидная поначалу беседа перерастает во взаимные упреки и даже открытую вражду. Мухарбий непреклонен в вопросе охраны родной степи, никто не может изменить его твердую уверенность в своей правоте, закон для него не пустой звук, в то же время слова Эсманбета о том, что «закон – это не столб. Перепрыгнуть нельзя, но обойти всегда можно» полностью характеризуют этого алчного и жестокого человека. Кроме того, в разговоре Эсманбет применяет запрещенный прием, он напоминает Мухарбию об отсутствии у него детей, чем вызывает горькие слезы у жены Мухарбия Кадрии. Такая деталь определенным образом характеризует Эсманбета как человека жестокого не только по отношению к животным, но, прежде всего, к людям. Для него браконьерство не просто развлечение, но и способ обогатиться, завести нужные знакомства. О том, что моральное и нравственное падение героя закономерно, и один порок влечет за собой другие, подтверждает глава, в которой следует описание проступков героя, поведение которого обсуждают на заседании райкома, и выносят решение дать выговор даже те, кто числился в друзьях. Справедливо и принципиально честно звучат слова уважаемого чабана Закир-бая о том, что тому, «кто идет против совести, против чести, против степи, не место с нами. Человек, подрубающий сук, на котором сидит, – безумец…никакой пощады! Враг нашей степи – наш враг». Характеризуя героя повести Эсманбета, важно показать, как и почему происходит его деградация как личности. Автору удалось показать этот процесс в действии, а также трагические последствия для самого героя. Личность Эсманбета показана весьма реалистично, у него много хороших качеств и достижений: прекрасная семья, много друзей, заслуги перед Родиной и сельчанами, но низменные поступки в какой-то момент жизни начинают преобладать и неминуемо увлекают героя в страшную пропасть.

Для анализа сюжета и фабулы повести нужно озаглавить каждую прочитанную главу, определить ход развития событий: завязку развития действия, кульминационный момент, развязку. Важную роль в составлении композиции повести играют лирические отступления, в которых автор повествует о ногайском народе, степи, их легендах и преданиях, традициях и обычаях. Учитель должен уметь «погрузить» ученика в мир художественного текста, научить его быть читателем, умным, вдумчивым, чувствующим, готовым совершать открытия. Не секрет, что чувство причастности рождается только в напряженном диалоге. А диалог этот невозможен без усилий ума и сердца. «Анализ идей, лежащих в основе тех или иных художественных произведений, расширяет понимание, приучает видеть в литературном тексте акт мысли, требующий от читателя встречных интеллектуальных усилий» [3, с. 4]. Само название повести «Белый сайгак» определяет проблематику произведения и его идею – человек должен жить по законам природы и не нарушать их, иначе наказание неотвратимо. Каждая глава читается и обсуждается, прогнозируется развитие сюжета: что будет дальше и почему? «Двухрядный круглый стол» имеет своей целью обмен мнениями по наиболее актуальной проблеме для участников. Для обсуждения на «двухрядном внешнем столе» можно подготовить тех, кто стоит на позиции Мухарбия и тех, кто будет защищать Эсманбета. Стихотворные формы (например, синквейн – пятистишье) – это способ творческой рефлексии, который позволяет в художественной форме оценить изученное понятие, процесс или явление:

Степь
широкая, родная
беречь, любить, защищать
кто посмеет убить белого сайгака, тот будет проклят на веки вечные
наказание неотвратимо

Однако иногда в тексте имеются интересные и важные места, которые учащиеся могут пропустить. Именно в этом случае может помочь дискуссия «совместный поиск», когда на обсуждение выносится тема и идея произведения в целом. Можно предложить следующие вопросы: Почему сайгаки священные животные степи? Какой прием использует писатель, чтобы усилить эмоциональное воздействие на читателей при описании преступления Эсманбета? Почему так важно человеку отстаивать свои собственные взгляды и не идти на сделку с совестью? На подобном уроке преподавателю необходимо умело направлять учащихся к решению вопроса, ничем не выдавая свое отношение к обсуждаемой проблеме [4]. Учителю дагестанской литературы необходимо работать над конструированием форм урока с позиции компетентностного подхода. Например, в повести А. Абу-Бакара можно найти замечательный стимул, рождающий интригу. Стимул: «Скажите, пожалуйста, считаете ли вы планету Земля живым существом? Какую роль в ее жизни играет Человек?» Задачная формулировка: обладает ли Человек разумом, чтобы осознать ошибки и выжить, или он лишен разума и обречен на вымирание как вид? Опираясь на текст, сформулируйте позиции, которые будут ответом на проблемный вопрос. Подтвердите фактами из текста каждую позицию. Какую из этих позиций вы считаете более верной? Приведите не менее двух аргументов из жизненного опыта или истории, подтверждающих вашу точку зрения.

В своей работе я предлагаю включение компетентностно-ориентированных заданий по тексту: найти в тексте повести А. Абу-Бакара слова, связанные с ногайской степью, с местной флорой и фауной. Для полного погружения в мир природы и осмысленного восприятия художественного текста, обогащения словарного запаса, расширения культурного кругозора необходимо выписать слова, связанные с географическим местом, где происходит действие повести. Найти в тексте повести А. Абу-Бакара название представителей животного и растительного мира степи, слова, связанные с культурой и бытом ногайского народа. Найти в электронном словаре и словарях сети Интернета толкования этих слов (степь, сайгак, таратур, кумган, монета-карапул, шаровары, ногайчай, осетры, джигит, минарет, степные орлы, кинжал, кебаб, собантой, курзе). Для урока-диспута на нравственные темы подбираются следующие проблемные вопросы: «Обществе-

Человек утерял свою связь с природой, его деятельность наносит непоправимый вред всему живому, в том числе и себе самому. Природа мстит Человеку, и он обречен на вымирание.	*Человек обладает разумом, позволяющим осознать свои ошибки, чтобы стать ближе к природе и никогда их не совершать преступлений против нее.*
«Десяток рыб, десяток сайгаков – это не будущее, Мухарбий. Я же охотник…».	«Сын! Это я, это я убил тебя. Сайгак… Белый сайгак…Я убил… Проклятие…Белый сайгак…Мой сын…».
«Вдруг раздается страшный грохот, непохожий на гром, обычный в степи, но это не гром, это стреляют из ружей-автоматов охваченные азартом погони жестокие люди. Трехмесячный, еще неокрепший белый сайгачонок первым падает, сраженный картечью. Отец-сайгак оглянулся, и мать повернула назад. Но не успевает мать добежать до белого сайгака, как что-то сильно толкает ее в грудь, она взлетает над землей и падает бездыханной. Отец-сайгак успевает дойти до детеныша и тут же падает рядом с сыном».	«Ты враг нашей степи, ты враг наших детей!»
«Сынок, что с тобой? – спрашивает раненный, умирающий отец-сайгак. – Не знаю, мне очень больно. – Будь они прокляты, сынок, эти двуногие звери!»	«Обо всем этом знает Мухарбий, но ничто не может его остановить, когда дело идет о сохранении родной степи. Никакие угрозы не заставят его отступить от долга и пойти на сделку со своей совестью, пусть грозится Эсманбет. Еще посмотрим, кто будет плакать, а кто – смеяться».
«Человек подошел к беспомощному, ослабевшему, умирающему белому сайгачонку и с превеликим равнодушием и хладнокровием, ощупав шею, одним взмахом острого кинжала отрубает голову. В степь хлынула горячая кровь, такая соленая, как и земля здесь. Другие сайгаки были расчленены таким же образом. Туловища в машину, а головы их зарывают в землю».	«Кто посмеет убить белого сайгака, тот будет проклят на веки вечные».
	«Появились на земле ужасные люди, которые живут только для себя. Это страшно. Горцы говорят, что таких всепожирающих людей не было никогда. Сегодня он живет, а что будет завтра с родной землей, его не интересует. После меня хоть потоп. Пусть не растет трава, пусть не цветут розы, пусть не восходит солнце. Это хуже чумы или холеры. Мухарбий ненавидел этих людей. Вот почему о нем говорят, что он неуживчив, вот почему его не любят. У него много недругов, но есть и друзья. Он предан своему делу не только по долгу, но и по своей натуре. Нет сомнений, что если бы он был инспектором, все равно также болел бы за родную природу, также защищал ее».
	«Кто идет против совести, против чести, против степи, не место с нами. Человек, подрубающий сук, на котором сидит, – безумец…никакой пощады! Враг нашей степи – наш враг»

ловеческие ценности и культура», «Национальное и интернациональное», «Народная мудрость в современной жизни», «Нравственный облик современного человека». В ходе анализа текста необходимо обратить внимание учащихся на легенды и предания, притчи, пословицы и поговорки, афоризмы, стихотворные вставки, авторскую речь [2, с. 117]. Работа над текстом дает возможность привить учащимся навыки углубленного анализа литературы [1, с. 50].

Таким образом, применение инновационных методик обучения на уроках литературы включает учащихся в самостоятельную познавательную деятельность, формирует такие качества высокоразвитой языковой личности, как способность исследовать текст в различных аспектах, извлекать необходимую информацию из различных источников, соотносить идею произведения с жизненным обоснованием и помогает учащимся в решении жизненных проблем.

Библиографический список

1. Абдурахманова А.Г., Мадиева З.З. Формирование культурологической компетенции при работе над текстом. *Взаимодействие языков и культур при изучении русского языка: опыт и перспективы*: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Махачкала, 2021.
2. Курбанова З.Г. К вопросу об изучении поэмы Расула Гамзатова «Мой Дагестан» в старшей школе. *Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации*: сборник статей по материалам XIX Международной научно-практической конференции. Пенза, 2020.
3. Лотман Ю. *В школе поэтического слова: Пушкин, Лермонтов, Гоголь*. Москва, 1988.
4. Курбанова З.Г. К вопросу об изучении сказок в старших классах и профессиональных общеобразовательных организациях на уроках литературы народов Дагестана. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 68 – 70.
5. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н. и др. *Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях*: коллективная монография. Москва: Деловая карьера, 2021.
6. *Инфоурок. Ведущий образовательный портал России*. Available at: EduContest.net/ru/1263842/автора-опыт/97%infourok.ru/innovacionnyemetodiki-obucheniya-na-u...ij-fgos-4610221.html97%infourok.ru/doklad-

References

1. Abdurahmanova A.G., Madieva Z.Z. Formirovanie kul'turologicheskoj kompetencii pri rabote nad tekstom. *Vzaimodejstvie yazykov i kul'tur pri izuchenii russkogo yazyka: opyt i perspektivy*: sbornik statej po materialam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala, 2021.
2. Kurbanova Z.G. K voprosu ob izuchenii po`emy Rasula Gamzatova «Moj Dagestan» v starshej shkole. *Sovremennye nauchnye issledovaniya: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovacii*: sbornik statej po materialam XIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza, 2020.
3. Lotman Yu. *V shkole po`eticheskogo slova: Pushkin, Lermontov, Gogol'*. Moskva, 1988.
4. Kurbanova Z.G. K voprosu ob izuchenii skazok v starshih klassah i professional'nyh obscheobrazovatel'nyh organizaciyah na urokah literatury narodov Dagestana. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 68 – 70.
5. Ajsuvakova T.P., Ahmedova `E.M., Gorbunova N.V., Davydova L.N. i dr. *Psihologo-pedagogicheskie aspekty osuschestvleniya obrazovatel'nogo processa v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Delovaya kar'era, 2021.
6. *Infourok. Veduschij obrazovatel'nyj portal Rossii*. Available at: EduContest.net/ru/1263842/avtora-opyt/97%infourok.ru/innovacionnyemetodiki-obucheniya-na-u...ij-fgos-4610221.html97%infourok.ru/doklad-

Статья поступила в редакцию 12.07.21

УДК 375

***Kurbanova Z.S.**, Cand. of Sciences (Psychology), North-Caucasian Institute, Branch of Russian State University of Justice (Makhachkala, Russia), E-mail: zuleikakurbanova@mail.ru*
***Ismailova N.P.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), North-Caucasian Institute, Branch of Russian State University of Justice (Makhachkala, Russia), E-mail: ism_nup@mail.ru*

INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL SECURITY OF A PERSON UNDER CONDITIONS OF A PANDEMIC. The article reveals a problem of ensuring information and psychological security of an individual in conditions of a pandemic. Pandemic is one of the socio-psychological factors that provokes panic, acutes stress and post-traumatic stress disorder, mass aggression, and other violations of the behavioral reactions of society. The negative impact of the pandemic is associated with the informational impact on a person at a time when deep layers of the psyche, which cannot be rationally controlled, are actualized in his psyche. Although not much time has passed and the threat of the pandemic has not yet receded, there is a need for a comprehensive analysis of information strategies that have increased or de-actualized the feelings of uncertainty and vital threat that have arisen in society. In this work, psychological defenses and coping strategies, forms of aggression and hostility that are relevant during the pandemic are considered. The Russian-language Internet content of April 2020 – May 2021, affecting problems of the COVID-19 pandemic, is evaluated from the point of view of social and information security. Society in conditions of a pandemic needs psychological protection and models of adaptive behavior and directives. Specialists in the field of information and psychological security, state and municipal employees, students and postgraduates, can use the results of the study.

Key words: **social security, information and psychological security, economic security, social psychology, mass panic, mass aggression, pandemic, Internet content, COVID-19, phishing.**

***З.Х. Курбанова**, канд. психол. наук, Северо-Кавказский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции, г. Махачкала, E-mail: zuleikakurbanova@mail.ru*
***Н.П. Исмаилова,** канд. физ.-мат. наук, Северо-Кавказский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции, г. Махачкала, E-mail: ism_nup@mail.ru*

ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

В статье раскрывается проблема обеспечения информационно-психологической безопасности личности в условиях пандемии. Пандемия относятся к числу социально-психологических факторов, провоцирующих панику, острое стрессовое и посттравматическое стрессовое расстройство, массовую агрессию, другие нарушения поведенческих реакций социума. Негативное влияние пандемии связано с информационным воздействием на человека в период, когда в его психике оказываются актуализированы не поддающиеся рациональному контролю глубинные слои. Хотя прошло не так много времени, и угроза пандемии еще не отступила, имеется необходимость комплексного анализа информационных стратегий, усиливавших или дезактуализировавших ощущения неопределенности и витальной угрозы, возникавших в социуме. В данной работе были рассмотрены психологические защиты и копинг-стратегии, формы проявления агрессии и враждебности, актуальные в период пандемии. Произведена оценка русскоязычного интернет-контента за апрель 2020 – май 2021 гг., затрагивающего проблематику пандемии COVID-19, с точки зрения социальной и информационной безопасности. Социум в условиях пандемии нуждается в психологической защите и образцах адаптивного поведения и директивах. Результаты исследования могут быть использованы специалистами в области информационно-психологической безопасности, государственными и муниципальными служащими, студентами и аспирантами.

Ключевые слова: **социальная безопасность, информационно-психологическая безопасность, экономическая безопасность, социальная психология, массовая паника, массовая агрессия, пандемия, интернет-контент, COVID-19, фишинг.**

Весной 2020 года мир разделился на «до» и «после». Люди оказались психологически не готовыми к такому резкому изменению жизни. Коронавирус, помимо опасности для жизни и здоровья, поставил всех в довольно сложные психологические условия. За короткий промежуток времени все сферы жизнедеятельности человека были вынуждены адаптироваться к новой реальности и перейти на цифровые технологии. Цифровая среда стала востребованной в жизни большинства людей, включая медицину, образование, торговлю и другие сферы деятельности. Отказ от физических контактов превратили онлайн-сети в основное пространство для общения, тем самым укрепив процесс выживания в это непредсказуемое время.

Ученые анализируют массовые последствия психического характера, но уже ясно, что мир выйдет из периода пандемии иным. Уже имеются результаты предварительных итогов анализа влияния пандемии на психоэмоциональное состояние личности. Установлено, что пандемия, карантин, изоляция приводят к вспышке психологических проблем, которые зависят от множества факторов: особенностей характера, наличия психических расстройств, ресурсов. Например, присутствие в анамнезе тревожного расстройства у конкретного человека увеличивает риск того, что в условиях самоизоляции у него случится обострение. Другие факторы, наоборот, защищают (это факторы-протекторы); например, интроверт-программист, который и до того работал из дома, может практически и не заметить существенных изменений в своем образе жизни и психологическом состоянии.

Распространение коронавируса COVID-19 происходило в мире быстро и агрессивно, в связи с чем все силы научного сообщества были направлены на локализацию и недопущение распространения вируса, на разработку вакцины, изучение оптимальных путей терапии и снижения смертности от последствий коронавируса, на преодоление психологических проблем, вызванных карантином и самоизоляцией [1]. Были проведены онлайн-конференции, вебинары, форумы, онлайн-тренинги с участием клинических психологов для предотвращения негативных последствий в психо-эмоциональном состоянии личности. Именно последствия психической травмы, нанесенной пандемией обществу, являются наиболее существенными для личности и государства как в краткосрочной, так и в долговременной перспективе. Так, процессы нерегулируемой паники в массовом бессознательном закономерно ведут к росту агрессии в обществе, а проявления посттравматического стрессового расстройства для личности, нарушающие ее функционирование, могут растягиваться на десятилетия.

Введенный режим самоизоляции и локдауна во многих странах привел к различным психологическим расстройствам: острое стрессовое расстройство, рост тревожности, враждебности, формирование фобий, обсессивно-компульсивных расстройств, использование неэффективных форм стратегий совладания со стрессом и психологических защит, в целом общее ухудшение психоэмоционального состояния общества привело к проблемам, которые уже проявили себя в социальной жизни (например, домашнее насилие, рост преступности, рост экстремистской и протестной активности и др.). Режим ограничения социального взаимодействия и экономической активности, в совокупности с Интернет-контентом и электронными СМИ, во многом сформировали ту социальную напряженность, которая возникла и вылилась в череду актов массовой агрессии в мире в марте – августе 2020 г. [2]. Весомыми оказались и экономические потери, нанесенные не только режимом самоизоляции и карантина в различных странах мира, но и мошенничеством, осуществлявшимся с помощью интернет-контента и IT-технологий [3].

В случае с пандемией 2021 года был важен контроль над информацией, поступающей о коронавирусе, и его последствиями для жителей страны. Неслучайно и своевременно Российским законодательством была введена ответственность за распространение недостоверной информации о пандемии коронавируса [4].

В условиях пандемического кризиса наплыв фейковой информации является одним из факторов роста социальной напряженности в обществе и повышения степени недоверия к институтам власти и исходящей от них информации.

На наш взгляд, в эффективном преодолении пандемии и ее последствий в современном высокотехнологичном мире со значительной долей виртуальности и высокой быстротой распространения информации адекватная информаци-

онная политика и информационная безопасность населения является главной обеспечивающей стабильность и здоровье общества стратегией, как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе.

Были охарактеризованы возможные последствия пандемии как экстремальной ситуации для социальной безопасности и поведенческого здоровья социума (в связи с информационным воздействием).

Среди типов влияний экстремальных ситуаций на психику можно выделить наступающие мгновенно и отложенные. Главной угрозой для социума из последствий, наступающих мгновенно, является паника как состояние ужаса, сопровождающееся резким ослаблением волевого контроля поведения. Отечественные исследователи имеют опыт изучения данного явления как следствия эмоциональной и физиологической реакции человека на общий стресс и психическую травму, прежде всего при экстремальных ситуациях. Среди отдаленных последствий наиболее распространено посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), приводящее к серьезным эмоционально-личностным нарушениям, среди которых у условно здоровых лиц молодого возраста, например, наиболее распространенными является органическое тревожное расстройство, апатический и дисфорический варианты этого заболевания. При этом исследователи отмечают, что важную роль играет прогноз тяжести отложенных последствий экстремальной ситуации [5].

У пострадавших происходит «формирование стойких невротических расстройств: астенические расстройства, диссоциативные (истерические) расстройства, фобические расстройства, депрессивные расстройства, ипохондрические расстройства», появляются «признаки заметного снижения интереса к значимым видам деятельности», чувство «отстраненности или отчужденности от окружающих, неспособности испытывать переживания любви и ощущение ограниченных перспектив будущего» Отмечается, что психогенные расстройства, помимо острой реакции на стресс, появляются на фоне имеющихся у пострадавших потерь – смертей близких, лишения имущества, социальной поддержки [6].

Психологи отмечают, что пандемия усугубила существующие расстройства психического здоровья и способствовала возникновению новых расстройств, связанных со стрессом. Сложности в диагностике и лечении последствий COVID-19 для психики связаны с двумя нерешенными вопросами: не определена уникальность данной социальной катастрофы как травмирующего события.

Чтобы лучше понять и посттравматические последствия кризиса COVID-19, необходимы крупномасштабные научные лонгитюдные исследования последствий травмы. Они помогут определить факторы риска и устойчивости, а также масштабы и тяжесть травматического стресса вследствие пандемии среди населения мира. Одной из наиболее обсуждаемых проблем в связи с психической травмой стал вопрос об оказании неотложной, экстренной психологической помощи населению в период стресса.

На момент пандемии в Российской Федерации отсутствовали электронные ресурсы, методические рекомендации, популярные и научно-популярные издания, позволяющие населению, находящемуся в самоизоляции, самостоятельно справляться со стрессом и психической травмой. В период пандемии большую популярность приобрело психологическое консультирование онлайн, которое было единственно возможным способом оказания психологической помощи в условиях самоизоляции. А после окончания режима самоизоляции обращений к психологу меньше не стало, просто перешли в офлайн-формат. Сужая проблему до специфики процедуры оказания психологической помощи в условиях мировой пандемии COVID-19, в рамках частной психологической практики предлагаем выделить основные терапевтические мишени:

1. Нарушение ежедневных бытовых ритуалов и, вследствие этого, возникновение состояния тревоги.
2. Отсутствие четко структурированного режима дня, усиливающего дестабилизацию в условиях неопределенности социально-медицинской ситуации.
3. Возникновение конфликтов в семейной системе вследствие нахождения ее членов замкнутом пространстве.
4. Сенсорная коммуникативная депривация, возникшая вследствие средовых ограничений.
5. Чувство экзистенциального вакуума и одиночества.
6. Автоматические дезадаптивные мысли катастрофического и депрессивного характера.
7. Сильные аффекты на высоте кризиса дезадаптации [7; 8].

Средства и методы воздействия на данные мишени выбираются в зависимости от психологической парадигмы, в которой ведется психологическая практика.

В условиях мировой пандемии, с нашей точки зрения, не стоит выделять в качестве особой мишени работу с давно возникшими внутриличностными конфликтами, поскольку подобная работа (особенно реализуемая посредством техник и приемов психодинамического направления, например, техники дифференциальной конфронтации в ЛОРПТ) может спровоцировать всплеск тревоги, что в данных условиях является фактором риска интеграции клиента в еще более тяжелое эмоциональное состояние. Так же, как и прообраз методических рекомендаций для населения в период пандемии для совладения с травмой и стрессом, можно рассматривать популярные издания из серии «Психологическая помощь» для неврачебного сообщества, зачастую – переводные, посвященные стратегиям совладения, снятия тревожности, работе с паникой и травмой.

Данная практика должна быть востребована и реализовываться на платформе Интернета в период экстремальных ситуаций, какой стала пандемия COVID-19, но рекомендации для населения по работе с травмой и стрессом должны быть подготовлены силами отечественных специалистов в области психического и поведенческого здоровья, ОСР и ПТСР, в том числе на основе уже существующих в Российской Федерации для обучения специалистов-психологов и прошедших проверку временем справочников и учебных пособий в области психологической защиты в период экстремальных ситуаций. Своевременное информирование населения о специфике механизмов паники и постстрессового поведения, предположительно, снизит эффективность манипулятивных технологий, применяемых по отношению к населению заинтересованными лицами, а также предотвратит неконтролируемое распространение конфронтационного копинга, поможет противостоять перерастанию массовой паники в массовую агрессию.

Библиографический список

1. Островский Д.И., Иванова Т.И. Влияние новой коронавирусной инфекции COVID-19 на психическое здоровье человека. *Омский психиатрический журнал*. 2020; № 2-1s (24): 4 – 10.
2. Кузина Н.В. Информационная безопасность в условиях пандемии: методы стабилизации состояния социума в электронных СМИ и Интернете. *Бюллетень науки и практики. Bulletin of Science and Practice*. 2020; Т. 6, № 9. Avialable at: https://www.bulletennauki.com
3. Кузина Н.В. Психика и информационная безопасность в условиях пандемии: последствия для личности и государства. *Galactica Media: Journal of Media Studies*. 2021; № 1.
4. Алёхин А.Н., Дубинина Е.А. Пандемия: клинико-психологический аспект. *Артериальная гипертензия. Arterial Hypertension*. 2020; № 26 (3):3 12 – 316.
5. Расулев А.А. Информационная безопасность в условиях пандемии коронавируса. *Reviewoflawsciences*. 2020: 224 – 228.
6. Горач Н.Н., Филатова В.Ф. Вызовы и угрозы информационной безопасности преступлениями, совершаемыми в условиях пандемии COVID-19. *Вестник Московского университета МВД России*. 2020; № 8: 102 – 105.
7. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю. и др. *Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий*: коллективная монография. Москва: Деловая карьера, 2021.
8. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н. и др. *Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях*: коллективная монография. Москва: Деловая карьера, 2021.

References

1. Ostrovskij D.I., Ivanova T.I. Vliyanie novoj koronavirusnoj infekcii COVID-19 na psihicheskoe zdorov'e cheloveka. *Omskij psihiatricheskij zhurnal*. 2020; № 2-1s (24): 4 – 10.
2. Kuzina N.V. Informacionnaya bezopasnost' v usloviyah pandemii: metody stabilizacii sostoyaniya sociuma v `elektronnyh SMI i Internete. *Byulleten' nauki i praktiki. Bulletin of Science and Practice*. 2020; T. 6, № 9. Avialable at: https://www.bulletennauki.com
3. Kuzina N.V. Psihika i informacionnaya bezopasnost' v usloviyah pandemii: posledstviya dlya lichnosti i gosudarstva. *Galactica Media: Journal of Media Studies*. 2021; № 1.
4. Alehin A.N., Dubinina E.A. Pandemiya: kliniko-psihologicheskij aspekt. *Arterial'naya gipertenziya. Arterial Hypertension*. 2020; № 26 (3):3 12 – 316.
5. Rasulev A.A. Informacionnaya bezopasnost' v usloviyah pandemii koronavirusa. *Reviewoflawsciences*. 2020: 224 – 228.
6. Gorach N.N., Filatova V.F. Vyzovy i ugrozy informacionnoj bezopasnosti prestupleniyami, sovershaemymi v usloviyah pandemii COVID-19. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*. 2020; № 8: 102 – 105.
7. Agaragimova V.K., Abdulaev M.A., Amambaeva N.S., Amchislavskaya E.Yu. i dr. *Podgotovka studentov bakalavriata, magistratury, aspirantury k osuschestvleniyu buduschej professional'noj deyatel'nosti na osnove sovremennyh sociokul'turnyh realij*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Delovaya kar'era, 2021.
8. Ajsuvakova T.P., Ahmedova `E.M., Gorbunova N.V., Davydova L.N. i dr. *Psihologo-pedagogicheskie aspekty osuschestvleniya obrazovatel'nogo processa v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Delovaya kar'era, 2021.

Статья поступила в редакцию 12.07.21

УДК 371

Malsagov A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Ingush State University (Nazran, Russia), E-mail: AMalsagov@mail.ru*
Lezina V.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Intercultural Communication, Linguodidactics, Pedagogical Technologies of Education and Training, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: lezina07@rambler.ru*

NEURODIDACTICS IN RUSSIA: DEVELOPMENT AND PROSPECTS. The article presents an analytical review of formation of neurodidactics in Russia. The retrospective of development of this branch of pedagogical knowledge is shown. The empirical basis is characterized, the main empirical provisions of neurodidactics are described. The article provides analysis of the theoretical base, including ideas, concepts, regularities in the field of cognitive and emotional spheres, consciousness and its functioning. The perspective directions of neurodidactics researches are allocated (the concept of lateral characteristics of a person, neuropsychological, neurophysiological specificity of students in the cognitive process, gender mindset, the temperament, the development of higher mental functions, sensory-perceptual organization of experience, compliance of the neuropsychological characteristics of the teacher and students).

Key words: **neurodidactics, neuropedagogy, educational process, empirical and theoretical base, cognitive and emotional spheres, lateral features of person.**

А.А. Мальсагов*, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», E-mail: AMalsagov@mail.ru*
В.В. Лезина*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», E-mail: lezina07@rambler.ru*

НЕЙРОДИДАКТИКА В РОССИИ: РАЗВИТИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье представлен аналитический обзор становления нейродидактики в России. Показана ретроспектива развития этой отрасли педагогического знания. Охарактеризована эмпирическая база, описаны основные эмпирические положения нейродидактики. Представлен анализ теоретической базы, включающей идеи, концепции, закономерности в области когнитивной и эмоциональной сфер, сознания и его функционирования. Выделены перспективные направления исследований нейродидактики (понятие латеральных характеристик личности, нейропсихологическая, нейрофизиологическая специфика студентов в познавательном процессе, гендерное мышление, темперамент, развитие высших психических функций, сенсорно-перцептивная организация опыта, соответствие нейропсихологических характеристик преподавателя и студентов).

Ключевые слова: **нейродидактика, нейропедагогика, образовательный процесс, эмпирическая и теоретическая база, когнитивная и эмоциональная сферы, латеральные особенности личности.**

В открытом письме Ассоциации экспертов в области прикладной нейробиологии говорится, что время, в которое мы живем, является эпохой научной революции в сфере наук о мозге, объединенных под общим названием нейробиологии (neuroscience) [1]. Справедливость этих слов подтверждается следующими фактами: научно-исследовательские лаборатории и институты нейробиологии организованы и функционируют в России и других странах мира (Финляндия, Франция, Соединенные Штаты Америки, Великобритания и другие). В Соединенных Штатах с 2013 г. реализуется президентская программа “Карта мозга”, приоритетное значение которой приравнивается к исследованию космоса [2]. Реализуется международный проект «Мозг и обучение», в котором принимают участие тридцать стран. В проекте приняли участие представители нейробиологии, социологии, медицины, психологии, педагогики.

Интеграция нейробиологии с педагогикой привела к росту нейропедагогических знаний, становлению нейропедагогики и формированию нейродиадактики. Понятие «нейродидактика» было представлено в 1988 г. Г. Прайсом. Он выделил новое научное направление в рамках нейробиологии, находящееся на стыке педагогики и психологии. При определении нейродидактики мы придерживаемся трактовки О.В. Куликовой, которая трактует эту отрасль педагогического знания как «изучение способов эффективного обучения на основе результатов исследований функционирования структур головного мозга и нервной системы» [3].

Российская педагогика всегда интересовалась нейропсихологической организацией человека. Этот факт полностью иллюстрируется словами К.Д. Ушинского: «Отношение, в которое помещается душа к нервному телу, составляет одну из величайших тайн творения, которая возбуждает в человеке сильнейшее любопытство, оставаясь для него величайшей загадкой» [4]. В фундаментальном научном труде «Педагогическая антропология» великий русский педагог раскрыл психо- и нейрофизиологическую феноменологию изучения человека с точки зрения религиозного видения. Остается только сожалеть, что разработанные К.Д. Ушинским факторы умственной деятельности учащихся не были внедрены советской педагогикой в педагогический процесс.

В XX веке в российском педагогическом сообществе возрос интерес к нейроисследованиям. Научные открытия А.Р. Лурии, Л.С. Выготского в развитии высших психических функций, смыслового и системного познания сформировали нейропсихологические представления о функциональной деятельности мозга при изучении человека. Успехи нейропсихологических исследований психологов Б.В. Зейгарника, Д.Н. Узнадзе, Б.Г. Ананьева, психологов Р.Я. Голанта, М.О. Гуревича, А.С. Шмаряна, А.Л. Абашева-Константиновского, физиологов Г.В. Гершуни, Н.А. Бернштейна, П.К. Анохина, Е.Н. Соколова, Н.П. Бехтеревой, О.С. Адрианова и др. открыли широкие перспективы для оптимизации дидактического процесса.

В 1990-е гг. авторами первых отечественных разработок в области нейропедагогики стали Т.В. Ахутина, В.А. Москвин, Н.В. Москвина, В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман, А.С. Потапов. Заметную роль в развитии нейропедагогики сыграли научные труды В.Г. Степанова, Е.А. Левановой, И.П. Клемантович (основные и актуальные проблемы нейропедагогики в России), О.Л. Подлиняева, А.Л. Сиротюк (нейропсихологические особенности учащихся в учебном процессе), В.А. Москвина, Н.В. Москвиной, А.С. Потапова (межполушарная асимметрия и индивидуальные различия людей), Т. Кузьмина, В.А. Воробьева, Н.А. Иванова, Е.В. Сафронова, Л.И. Серова (умственная деятельность в оптимизации младших школьников), А.А. Мальсагова (нейродидактика взрослых).

В начале XXI в. Институт когнитивной неврологии при Современной гуманитарной академии стал стартовой площадкой для разработки нейропедагогических проектов в России. Он объединил ученых МГУ им. М.В. Ломоносова, Института психологии РАН, Института мозга человека РАН, Российской академии образования, научно-исследовательского института нейрокибернетики и других исследовательских организаций для осуществления нейропедагогических исследований. Все вышесказанное позволяет нам представить картину развития нейродидактики в России посредством применения методов систематизации и обобщения.

Созданные эмпирические и теоретические основы актуализируют развитие перспективных направлений нейродидактических исследований в России. Они включают концепцию латеральных особенностей человека (леворукость, правосторонность), согласно которой частичное доминирование конкретных зон мозга определяет наличие личностных особенностей в осуществлении определенных психических процессов: мышления, памяти, внимания, эмоций, воли и т.д. И.П. Павлов различал левополушарный, правополушарный и равнополушарный типы функциональной асимметрии полушарий головного мозга [5]. Левое полушарие отвечает за кратковременную память, логическое мышление, вербально-знаковую информацию. Обладателей таких качеств называют «мыслителями». Правое полушарие выполняет управляющую функцию эмоциями, образной информацией, долговременной памятью. Таких людей образно называют «художниками».

Роджер Р. Хок сделал впечатляющий вывод: каждое полушарие институт когнитивной неврологии при Современной гуманитарной академии – это отдельный разум. У людей с нормальным мозгом между полушариями может быть неполная взаимосвязь. Потенциал обработки информации увеличивается вдвое при разделении двух полушарий головного мозга. Сообщения между полушариями необходимы для того, чтобы «поставить себя на место другого» [6].

По мнению Е.Д. Хомской, Н.Н. Приваловой, Е.В. Ениколоповой, существует явно выраженная зависимость между латеральностью профиля и характеристиками высших психических функций: динамикой интеллектуальной деятельности, скоростью сенсомоторных реакций, эмоционально-личностной сферой [7].

В то же время факты, полученные Е.Г. Симерницкой [8], показали, что не следует руководствоваться упрощенными представлениями, согласно которым одни (речевые) процессы осуществляются только левым полушарием (у «правшей»), в то время как другие (невербальные) – только правым полушарием. Все психические процессы сложны по своей функциональной организации, поскольку они могут осуществляться на разных уровнях (бессознательном и сознательном, прямом и опосредованном). Оба полушария тесно взаимосвязаны. Их функции могут варьироваться в зависимости от задачи, которая реализуется умственной деятельностью, ее организационной структурой.

Итак, межполушарная асимметрия мозга, или многоцелевое участие двух полушарий (левого или правого) в реализации психических функций имеет частичную, но не глобальную выразительность. В зависимости от системы характер функциональной асимметрии может быть дифференцирован. Формы межполушарной асимметрии имеют разную степень выраженности. Нейропсихологи (Т.А. Доброхотова, Н.Н. Брагина и др.) выделяют двигательную, сенсорную, психическую асимметрии, которые подразделяются на типы. Учитывая разнообразие типов асимметрии, следует говорить о сильной или слабой асимметрии.

Методы диагностики, направленные на выявление преподавателем нейропсихологических особенностей учащихся, описаны в вышеупомянутых работах А.С. Потапова и А.Л. Сиротюк. Другие отечественные ученые (В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман и др.) предложили теоретически обоснованные, экспериментально апробированные модели обучения, в основе которых – латеральная асимметрия полушарий головного мозга. Игнорирование специфики проявления латеральных особенностей головного мозга у студентов приводит к негативным последствиям как в дидактическом контексте, так и в контексте здоровьесбережения.

Следующим направлением развития нейродидактики в России является учет в обучении нейропсихологических и психофизиологических особенностей развития, специфики деятельности женщин и мужчин. Современные исследователи (В.Ф. Базарный, Ю.В. Баурова, Н.Б. Тельтевский) настаивают на малой эффективности бесполой педагогики при использовании идентичных форм, методов, приемов и содержания обучения. Отмечается повышение успеваемости у гетеросексуальных студентов при раздельном обучении. Необходимость внедрения гендерного образования в 21 веке подчеркивается в Федеральной программе «Гендерная стратегия Российской Федерации» (2004). По мнению Л.А. Алифановой, В.Ф. Базарного, Л.П. Уфимцевой, гендерно-ориентированное обучение должно стать альтернативой бесполому информационному образованию. Последнее приглушает естественные эмоциональные выражения и, как следствие, ценности, смыслы, требования, мотивы, эмоции, поведение, адекватные полу.

Другим направлением нейродидактики является учет темперамента обучающихся в знаниях (психодинамические характеристики). Учет учителем основных свойств темперамента – активности (энергичность, подвижность), подвижности (быстрота и быстрота двигательных реакций), эмоциональности (впечатлительность, чувствительность, тревожность, импульсивность) – повышает эффективность учебного процесса, способствует преодолению коммуникативных конфликтов, создает ситуацию успеха.

В качестве аргумента сошлемся на наблюдения, зафиксированные О.Л. Подлиняевым, К.А. Морновым. Максимальное время ответа на вопрос не превышает 6 – 7 секунд. Однако флегматику требуется больше времени – до 10 секунд. Ригидность и повышенный уровень тревожности у меланхолика провоцируют растерянность и «когнитивный ступор». Учитель должен поддерживать эмоционально меланхоличных людей со свойственной им внешней направленностью контроля, т.к. они впадают в депрессию от малейших негативных проявлений присутствующих. Природная эмоциональность, импульсивность и гиперактивность холериков и сангвиников часто ошибочно ассоциируются учителями с плохими манерами, девиантными проявлениями.

Перспективным вектором развития нейродидактики является сенсорно-перцептивная организация опыта (модальность внутреннего опыта). Сенсорно-перцептивная организация человека является центральным каналом его информационного восприятия. Психологи выделяют три типа модальности: аудиальную (от лат. *audi*o – слышать), визуальную (от лат. v*isualis* – визуальный) и кинестетическую (от греч. *kinematos* – движение). Названные модальности в своем единстве характеризуют сенсорно-перцептивную организацию любого человека, однако степень их выраженности различна.

Звуковая модальность включает в себя внутреннее переживание внутреннего мира. Это определяется слуховой памятью, коррелирующей с запоминанием, сохранением и воспроизведением звуков в памяти. Людей такого типа называют «аудиалами».

Визуальная модальность концентрирует весь опыт внутреннего мира, определяемый зрением. Этот тип обеспечивает зрительную память, которая отвечает за хранение, сохранение, воспроизведение видимых объектов. Людей такого типа называют «визуалами», они демонстрируют подавляющее большинство.

Кинестетическая модальность концентрирует двигатель и внутренний опыт внутреннего мира. Такое состояние ума – это симбиоз мотива, неделимой, необходимой, со вкусом подобранной памяти. Представителями этого типа являются «кинестетики.»

Следующим направлением отечественной нейродидактики является учет уровня развития высших психических функций. Учет в учебном процессе индивидуальной динамики развития психических процессов (памяти, произвольного внимания, воображения, мышления, речи, воли, эмоций) обеспечивает интеллектуальную, познавательную и творческую деятельность, речь и общение, саморегуляцию обучающихся.

По мнению Л.С. Выготского [9], А. П. Лурии [10], высшие психические функции не даны человеку в готовом виде. Они преодолевают длительный гетерохронный и асинхронный путь развития, что определяет индивидуальные особенности обучения. Требования преподавателя должны соответствовать степени развития мозга учащихся. Позднее обучение обнаруживает проблемы с усвоением знаний, так как замедляются высшие психические функции. Этим объясняется необходимость использования специальных форм, методов, техники и технологий, направленных на сохранение развития познавательной сферы взрослых.

Эта ситуация коррелирует с последующим направлением нейродидактики – соответствие нейромедиаторных особенностей преподавателя и студентов. Стили изложения учебного материала преподавателями должны соотноситься со стилевыми особенностями восприятия и усвоения учебной информации студентами. Несоответствие между индивидуальными профилями обучающей и обучающей личности провоцирует когнитивный диссонанс. В сотрудничестве студентов и преподавателя важную роль играют специфические особенности обоих. В частности, левополушарные индивиды более склонны к восприятию рациональных влияний, а правополушарные – эмоциональных, вдохновляющих, так как они более конформны.

Отношения между субъектами образовательного процесса должны основываться на личностно ориентированном подходе, основанном на доверии к человеческой природе и вере в способность конструктивного, ответственного и свободного саморазвития, обеспечиваемого уникальной для каждого биологической системой – мозгом.

В контексте обозначенных выше направлений уместно упомянуть тенденции нейродидактики взрослых. Одним из них, по нашему мнению, является «поддерживающее обучение», основанное на подготовке обучающихся к решению повседневных задач. Такое обучение в основном направлено на реализацию социального образа жизни и деятельности человека. Другая тенденция – это предвидение, прогнозирование в процессе познания.

Выделенные направления нейродидактических исследований и тенденции нейродидактического обучения определяют «завтрашний день» отечественной нейродидактики.

Библиографический список

1. Мерриам С. Изменение теории обучения взрослых. *Обзор обучения и грамотности взрослых*. 2003; Т. 4. Проект Национального центра по изучению обучения и грамотности взрослых. Лоуренс. Available at: http://www.nesall.net/index.php@id=497html
2. Степанов В.Г., Леванова Е.А., Клемантович И.П. Нейропедагогика и ее задачи. *Молодой ученый*. 2016; № 7: 28 – 230.
3. Куликова О.В. Нейродидактический подход как фактор повышения качества обучения иноязычному профессиональному общению. *Вестник МГЛУ*. 2014; № 14 (700): 107 – 114.
4. Ушинский К.Д. *Избранные педагогические труды*. Москва: Просвещение, 1968.
5. Павлов И.П. Лекции о работе больших полушарий. *Полное собрание сочинений*. Москва: Наука, 1951; Т. 4.
6. Хок Р. *Сорок исследований, которые потрясли психологию*. Санкт-Петербург: 2010.
7. Хомская Е.Д., Привалова Н.Н., Ениколопова Е.В. *Методы оценки межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия*. Москва: МГУ, 1995.
8. Симерницкая Е.Г. *Доминирование полушарий*. Москва: МГУ, 1978: 5 – 6.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь. *Избранные психологические исследования*. Москва, 1956.
10. Лурия А.Р. *Основные проблемы нейролингвистики*. Москва: Издательство МГУ, 1975.

References

1. Merriam S. Izmenenie teorii obucheniya vzroslyh. *Obzor obucheniya i gramotnosti vzroslyh*. 2003; T. 4. Proekt Nacional'nogo centra po izucheniyu obucheniya i gramotnosti vzroslyh. Lourens. Available at: http://www.nesall.net/index.php@id=497html
2. Stepanov V.G., Levanova E.A., Klemantovich I.P. Nejropedagogika i ee zadachi. *Molodoj uchenyj*. 2016; № 7: 28 – 230.
3. Kulikova O.V. Nejrodidakticheskij podhod kak faktor povysheniya kachestva obucheniya inoyazychnomu professional'nomu obscheniyu. *Vestnik MGLU*. 2014; № 14 (700): 107 – 114.
4. Ushinskij K.D. *Izbrannye pedagogicheskie trudy*. Moskva: Prosveschenie, 1968.
5. Pavlov I.P. Lekcii o rabote bol'shih polusharij. *Polnoe sobranie sochinenij*. Moskva: Nauka, 1951; T. 4.
6. Hok R. *Sorok issledovanij, kotorye potryasli psihologiyu*. Sankt-Peterburg: 2010.
7. Homskaya E.D., Privalova N.N., Enikolopova E.V. *Metody ocenki mezhpolusharnoj asimmetrii i mezhpolusharnogo vzaimodejstviya*. Moskva: MGU, 1995.
8. Simernickaya E.G. *Dominirovanie polusharij*. Moskva: MGU, 1978: 5 – 6.
9. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech'. *Izbrannye psihologicheskie issledovaniya*. Moskva, 1956.
10. Luriya A.R. *Osnovnye problemy nejrolingvistiki*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1975.

Статья поступила в редакцию 17.07.21

УДК 371

***Mestoeva E.A.**, senior teacher, Department of Foreign Languages, Ingush State University (Nazran, Russia), E-mail: lena mestoeva@bk.ru*
***Malsagova M.Kh.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Ingush State University (Nazran, Russia), E-mail: malsag06@mail.ru*

NEURODIDACTIC APPROACH IN THE METHODOLOGY OF PEDAGOGY. The methodological nature of neurodidactics, its syncretism with other areas of pedagogical knowledge put forward a neurodidactic approach among the significant for science and practice. Its use increases the effectiveness of fundamental and applied pedagogical research, ensures the quality of the educational process. In the article, proposed to the general scientific community, the neurodidactic approach is considered at the philosophical, general scientific, concrete scientific (pedagogical) levels. The authors conclude that the neurodidactic approach claims to be one of the most important places in the methodology of pedagogy. In methodology, it correlates with information theory, the provisions of dialectical materialism and didactic pragmatism, related sciences: cognitive psychology, neuropsychology, neuroanatomy, neurobiology, neurophysiology. Its sufficient methodological development in pedagogy deduces gives this approach a high status.

Key words: **neurodidactic approach, neurodidactics, brain, methodology of pedagogy, theories of developmental learning, principles, technologies, models.**

***Е.А. Местоева**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Назрань, E-mail: Mestoeva@mail.ru*
***М.Х. Мальсагова,** канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Назрань, E-mail: malsag06@mail.ru*

НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ

Методологичность нейродидактики, ее синкретизм с другими областями педагогического знания выдвигают нейродидактический подход в число значимых для науки и практики. Его использование повышает эффективность фундаментальных и прикладных педагогических исследований, обеспечивает качество образовательного процесса. В предлагаемой широкой научной общественности статье нейродидактический подход рассматривается на философском, общенаучном, конкретно-научном (педагогическом) уровнях. Авторы делают вывод о том, что нейродидактический подход претендует на одно из значимых мест в методологии педагогики. Он коррелирует с теорией информации, положениями диалектического материализма и дидактического прагматизма, смежными науками: когнитивной психологией, нейропсихологией, нейроанатомией, нейробиологией, нейрофизиологией. Его достаточная методологическая разработанность в педагогике придает данному подходу высокий статус.

Ключевые слова: **нейродидактический подход, нейродидактика, мозг, методология педагогики, теории развивающего обучения, принципы, технологии, модели.**

Нейродидактика (термин «neurodidactic» (нем.) введен Г. Прайсом в 1988 г.) предлагает новые методы обучения, основываясь на данных нейронаук о мозге и мыслительной деятельности. В поле зрения нейродидактов – структура и функции мозга, функциональные различия его полушарий, сенсорные предпочтения, типы памяти и обусловленные ими стили обучения.

Нейродидактика – новое перспективное направление в педагогике, открывающее ее новые горизонты. Нейродидактическая проблематика находится в фокусе исследований Института мозга человека РАН, Института когнитивной нейрологии (ИКН), научно-исследовательских центров на базе вузов [1 – 8].

Данная педагогическая отрасль представлена многочисленными научными трудами отечественных ученых: Т.Б. Батыговой, А.А. Глущенко, Е.А. Левановой, В.А. Москвитиной, Н.В. Москвитиной, Т.А. Плиевой, А.С. Потаповым, А.Л. Сиротюк, В.Г.Степановым и др. За рубежом популярность нейродидактики выражается вниманием к ней Организации экономического сотрудничества и развития (OECD, Центра исследований и инноваций в обучении (CTRI), научными публикациями Р. Хока, Т.П. Брамелда, Г. Гилфорда, Дж. Эванса, Л.Л. Турстоуна, Л. Вулфа, Е. Вашингтона и др.

Современные российские исследователи (А.А. Алексеева, В.В. Лезина, П.В. Иванов, М.Х. Мальсагова и др.) склонны резюмировать завоевание нейродидактикой методологических рубежей и выделение нейродидактического подхода. Приступая к его рассмотрению, интерпретируем понятие «подход». Несмотря на его методологическую состоятельность и значимость, в современных педагогических словарях такое понятие в качестве самостоятельного не выделено. В учебном пособии «Педагогика» авторы В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов констатировали его синонимичность термину «принцип» [5]. Однако, следуя научному требованию точности и однозначности толкования научной терминологии, мы разводим понятия «подход» и «принцип». Соглашаемся с В.П. Беспалько, который под «подходом» подразумевал выявление оснований для осмысления и анализа педагогического явления или образовательного процесса, выяснения начальных позиций при проектировании и моделировании объекта образовательной практики, овладения и реализации свойств какой-либо деятельности [1]. В сочетании с «нейродидактическим» и в указанных выше значениях «подход» выступает как ведущая научная идея, воплощенная в ее применении к образованию.

Ученые и исследователи (И.П. Клемантович, О.В. Куликова и др.) заявляют о становлении нейродидактического подхода в педагогике и образовании. Мы поддерживаем эту точку зрения и делаем нейродидактический подход объектом нашего исследования. Философские основания данного подхода коррелируют с теорией информации, т.к. продуктивность работы мозга измеряется воспринимаемой и продуцируемой им информацией. Информационное поле человеческого мозга имеет примерно те же принципы работы, что и относительная информация вообще.

В качестве примера приведем один из принципов: чем больше вероятность события, тем точнее мы можем его предсказать, и тем меньше в нашем предсказании содержится информации. Чем меньше вероятность события, тем труднее его предсказать, поэтому в сообщении о нем содержится большее количество информации.

В контексте образования это положение экстраполируется на структурирование, планирование, прогнозирование усваиваемой информации. Если в обучении детей, чей опыт мал, а прогностические способности недостаточно развиты, ее количество велико, то предлагаемая для усвоения студентам информация конденсируется из-за наличия названных качеств. Уменьшившееся количество усваиваемой студентами информации трансформируется в качество, т.к. подготовленная за время обучения в школе ее системная и логичная подача оптимизирует обучающий процесс.

Нейродидактический подход связан с положениями диалектического материализма и дидактического прагматизма. Для нас ценны его положения о значимости социальных факторов для формирования психических функций и процесса обучения, опосредованном характере психических процессов и ведущей роли речи в их организации.

Представители дидактического прагматизма (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер и др.) полагали, что для овладения социальным наследием человеку необходимо освоить как можно больше видов деятельности, сформировать отношения и типы поведения через практические занятия. Обучающимся предоставляется свобода выбора учебных предметов. Практические занятия активизируют мышление и деятельность школьников. Прагматистами сформулированы следующие принципы: вовлечение обучающихся в жизнь социального окружения, формирование практических умений в контексте разрешения обучающих проблем, самостоятельность.

В соответствии с положениями прагматизма, обучающимся следует предоставить максимальную свободу в отношении выбора обязательных и факультативных учебных предметов, построить обучение в соответствии с субъективными запросами взрослой аудитории, придать ему естественный характер, нацелить учебную программу на отражение интересов слушателей.

На общенаучном уровне нейродидактический подход сообщает исследованию междисциплинарный характер. В спектре смежных наук – когнитивная психология, нейропсихология, нейроанатомия, нейробиология, нейрофизиология.

Когнитивная психология заявила о себе в 1960 – 1980 гг. и получила дальнейшее развитие благодаря публикациям Г.У. Нейсера, М. Бродбента, Д. Нормана, Дж. Брунера и др. В поле зрения когнитивной психологии – знания, информированность, прогнозирование, прием и переработка информации, семантическая память, понимание, когнитивные стили.

Нейропсихология рассматривает обучение как мыслительную организацию психической деятельности человека и выделяет следующие ее принципы: системное психологическое строение высших психических функций, пластичность и динамичность одних компонентов функций и жесткой стабильности других, обусловленность высших психических функций разными знаковыми системами (преимущественно, речью), прижизненное формирование функций, произволь-

ность управления осознанными этапами реализации психической деятельности, латеральные характеристики мозга, возрастная специфика процесса обучения.

Достижениями нейроанатомии, нейрофизиологии, нейробиологии, используемыми нейродидактикой, являются фундаментальные принципы работы мозга. Последние включают системную мозговую организацию высших психических функций, их динамическую хроногенную организацию, уровневую и иерархическую организацию обеспечивающих их механизмов, параллельную обработку информации.

На *конкретно-научном уровне* нейродидактический подход реализуется в 1) методике Л.С. Сахарова, 2) теории развивающего обучения Л.В. Занкова, 3) теории межполушарной асимметрии В.А. Москвина, Н.В. Москвиной, 4) концепциях нейродидактического обучения а) младших школьников В.А. Воробьевой, Н.А. Ивановой, Е.В. Сафроновой, Л.И. Серовой, б) взрослых обучающихся А.А. Вербицкого, Т.П. Хризман, В.Д. Еремеевой и др., 5) принципах нейродидактики, систематизированных С.Н. Костроминой, Н.В. Бордовской, Н.Н. Искра и др., 6) нейродидактических технологиях и моделях обучения В.Г. Степанова, Е.А. Левановой, И.П. Клемантович, Т.П. Хризман, А.С. Потапова, К.А. Морнова, О.Л. Подлиняевой, А.Л. Сиротюк, Е.Г. Тимощенко и др.

Методика Л.С. Сахарова базируется на выводах о мыслительной деятельности С.Л. Рубиншейна [4] и Л.С. Выготского [2]. Данная методика состоит в функции слова и характере его употребления в процессе образования понятия.

Л.В. Занков несколько видоизменил эту методику. Свойства фигур, служивших вспомогательным материалом в методике Л.С. Сахарова, у Л.В. Занкова стали базой рассмотрения объектов в одном или нескольких планах единовременно. Анализ, синтез, обобщение, абстрагирование могли выступать как в наглядно-образном плане, так и словесно-логическом, в их разных соотношениях.

Появилась возможность улавливать движения мыслительной деятельности по выделенным уровням: от зачаточных форм общности объектов до максимального уровня. Л.В. Занков рассматривал мыслительную деятельность как процесс и вменял исследователям выявлять ее закономерности. Ученый описал анализ и синтез, обобщение и абстракцию в мыслительной деятельности. На этой основе построено изучение развития мыслительной деятельности младших школьников на крупных интервалах времени младшего школьного детства.

Большой резонанс в конце 1990-х – начале 2000-х гг. получила теория межполушарной асимметрии В.А. Москвина, Н.В. Москвиной. Согласно ей полушария головного мозга у человека развиваются индивидуально, в зависимости от гендерной принадлежности и рода занятий. Левополушарные представители демонстрируют аналитические способности, а люди с доминирующим правым полушарием склонны к образному и логическому мышлению. Существуют люди с относительно равнозначным развитием обоих полушарий. Задача педагогов – создать условия для эффективного развития представителей всех типов межполушарной асимметрии.

С учетом полученных нейронауками данных (С.Н. Костроминой, Н.В. Бордовской, Н.Н. Искра) выделены и систематизированы принципы нейродидактики: пластичность, природная (врожденная) любознательность, генетическое единство основных механизмов функционирования нервной системы человека, влияние полученного в течение жизни индивидуального опыта, обучение умственной деятельности высокого уровня, систематичность, повторяемость, регулярность и эмоциональное воздействие содержания обучения на обучающегося [3].

С.Н. Костромина выделяет основные разделы нейродидактики: нейрофизиология познавательной деятельности, нейрофизиологические механизмы метапознания (системы управления, регуляция учебной деятельности), предметная нейродидактика, нейрофизиологические основы трудностей в обучении [3].

Тем самым нейродидактический подход начинает оказывать всё более веское влияние на педагогическую наук в целом [9; 10].

Резюмируем изложенное: нейродидактический подход претендует на одно из значимых мест в методологии педагогики. В методологии он коррелирует с теорией информации, положениями диалектического материализма и дидактического прагматизма, смежными науками: когнитивной психологией, нейропсихологией, нейроанатомией, нейробиологией, нейрофизиологией. Его достаточная методологическая разработанность в педагогике придает данному подходу высокий статус.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва, 1989.
2. Выготский Л.С. *Избранные психологические исследования*. Москва, 1972.
3. Костромина С.Н., Бордовская Н.В., Искра Н.Н. Нейронаука, психология и образование: проблемы и перспективы междисциплинарных исследований. *Психологический журнал*. 2015; № 4: 62 – 63.
4. Рубиншейн С.Л. *О мышлении и путях его исследования*. Москва, 1958.
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. *Педагогика*: учебное пособие. Москва, 1998.
6. Мальсагова М.Х. Предпосылки нейродидактического парадигмального сдвига в теории обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 264 – 266.
7. Мальсагова М.Х., Алексеева А.А., Местоева Е.А. Некоторые аспекты нейродидактики студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 261 – 262.
8. Целоева Д.М., Мальсагова М.Х., Мамиева З.М. Нейродидактические основы инклюзивного образования в вальдорфских школа. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 85 – 86.
9. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю. и др. *Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий*: коллективная монография. Москва: Деловая карьера, 2021.
10. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н. и др. *Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях*: коллективная монография. Москва: Деловая карьера, 2021.

References

1. Bespal'ko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoj tehnolog*ii. Moskva, 1989.
2. Vygotskij L.S. *Izbrannye psihologicheskie issledovaniya*. Moskva, 1972.
3. Kostromina S.N., Bordovskaya N.V., Iskra N.N. Nejronauka, psihologiya i obrazovanie: problemy i perspektivy mezhdisciplinarnyh issledovanij. *Psihologicheskij zhurnal*. 2015; № 4: 62 – 63.
4. Rubinshejn S.L. *O myshlenii i putyah ego issledovaniya*. Moskva, 1958.
5. Slastenin V.A., Isaev I.F., Mischenko A.I., Shiyanov E.N. *Pedagogika*: uchebnoe posobie. Moskva, 1998.
6. Mal'sagova M.H. Predposylki nejrodidakticheskogo paradigmal'nogo sdviga v teorii obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 264 – 266.
7. Mal'sagova M.H., Alekseeva A.A., Mestoeva E.A. Nekotorye aspekty nejrodidaktiki studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 261 – 262.
8. Celoeva D.M., Mal'sagova M.H., Mamieva Z.M. Nejrodidakticheskie osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya v val'dorfskih shkola. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 85 – 86.
9. Agaragimova V.K., Abdulaev M.A., Amambaeva N.S., Amchislavskaya E.Yu. i dr. *Podgotovka studentov bakalavriata, magistratury, aspirantury k osuschestvleniyu buduschej professional'noj deyatel'nosti na osnove sovremennyh sociokul'turnyh realij*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Delovaya kar'era, 2021.
10. Ajsuvakova T.P., Ahmedova `E.M., Gorbunova N.V., Davydova L.N. i dr. *Psihologo-pedagogicheskie aspekty osuschestvleniya obrazovatel'nogo processa v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Delovaya kar'era, 2021.

Статья поступила в редакцию 12.07.21

УДК 372

***Saklakova N.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, German Language Department, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: nsaklakova@yandex.ru*

ROLE OF THE EDUCATIONAL DIALOGUE IN FORMING AND DEVELOPMENT OF TRANSLATION PROFESSIONAL COMPETENCIES (IN THE FRAMEWORK OF LEGAL THEME). The article deals with the role of educational dialogue in the formation of translation competencies of students of the International Law Department. The author adheres to the point of view that for a modern international lawyer, it is not enough just to have the skill of written translation of legal texts, he/she must also be able to maintain a conversation on professional topics in a foreign language, which implies not only the presence of a common information base of participants on the relevant topic, but also knowledge of techniques conducting a dialogue: the need to follow the rules for constructing this type of text, use introductory phrases, etc. Training dialogues help to practice such complex grammatical phenomena as, for example, the double conjunction "zwar ... aber", constructions with modal verbs, subjunctive mood forms, etc., as well as terms, the meaning of which is important for a future international lawyer.

Key words: **two-way legal translation, dialogic communication, educational dialogue, development of communication competences.**

***Н.Н. Саклакова**, канд. филол. наук, доц., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва, E-mail: nsaklakova@yandex.ru*

РОЛЬ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА В ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ (В РАМКАХ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ)

В данной статье рассматривается роль учебного диалога в формировании переводческих компетенций студентов факультета международного права. Автор придерживается точки зрения, что для современного юриста-международника недостаточно лишь владение навыком письменного перевода юридических текстов, он должен уметь также поддерживать беседу на профессиональные темы на иностранном языке, что предполагает не только наличие общей информационной базы участников по соответствующей тематике, но и знание техник ведения диалога: необходимость соблюдать правила построения данного вида текстов, использовать вводные фразы и т.д. Тренировочные диалоги помогают отработке таких сложных грамматических явлений, как, например, двойной союз „*zwar…aber*", конструкций с модальными глаголами, формами сослагательного наклонения (конъюнктива) и т.д., а также терминов, значение которых важно для будущего юриста-международника.

Ключевые слова: **двусторонний юридический перевод, диалогическая коммуникация, учебный диалог, развитие коммуникативных компетенций.**

Обучение языку специальности с целью подготовки юриста-международника предполагает достижение у обучаемых высокого уровня языковой и коммуникативной компетенции и формирование практических навыков и умений в сфере их будущей профессиональной коммуникации [1 – 4]. Уровень сформированности профессиональной переводческой компетенции выпускника МГИМО МИД России, факультета международного права, бакалавриата оценивается как С1, согласно шкале, представленной в Общеевропейских компетенциях владения иностранным языком. Достижение такого высокого уровня владения языком профессии связано, прежде всего, с общей политикой МГИМО МИД России в изучении иностранных языков. В целом на языковую подготовку отводится 10 учебных часов в неделю в рамках 1 – 4 семестра, начиная с 5 по 6 семестр, из этого количества 2 часа отводятся на аспект «Юридический перевод», в 7 – 8 семестре на данный аспект выделено 4 часа.

Развитие и постоянное совершенствование профессиональной переводческой компетенции является одной из приоритетных целей обучения на факультете международного права. По завершении обучения в рамках бакалавриата по аспекту «Юридический перевод» студент должен владеть сформированными компетенциями, которые необходимы ему для выполнения задач, связанных с его профессиональной деятельностью. К таковым относятся:

1. *Общекультурные компетенции*:

– способность использовать основы правовых знаний,

– способность к самоорганизации и самообразованию;

2. *Общепрофессиональные компетенции*:

– владение навыками поиска, анализа и использования нормативных и правовых документов в своей профессиональной деятельности,

– способность осуществлять деловое общение и публичные выступления на иностранном языке,

– способность осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения профессиональных задач;

3. *Дополнительные профессиональные компетенции:*

– владение иностранным языком на уровне, обеспечивающем свободное общение как в общекультурной среде, так и в профессиональной деятельности,

– способность работать в мультикультурной среде и в международной команде,

– умение вести диалог на иностранном языке в рамках поставленных задач.

Формирование и развитие перечисленных компетенций осуществляется на базе текстов законов и иных нормативных актов, выдержек из учебников по различным отраслям права, авторами которых являются ведущие юристы как России, так и Германии, положений международных и частноправовых договоров и т.д. Все тексты являются аутентичными [5]. В ходе Государственной итоговой аттестации студенты бакалавриата демонстрируют высокий уровень владения юридической терминологией, умение работы с аутентичной специальной литературой по различным отраслям права, включая умение вести профессиональную беседу, в том числе в рамках диалогического общения.

Развитие профессиональных компетенций предполагает владение навыками как письменного, так и устного перевода. Данное выделение типов переводческих действий соответствует классификации Комиссарова В.Н. (критерий, основанный на действиях переводчика) [1]. В данном случае (перевод письменного текста) развитие переводческого навыка проводится на базе так называемых фиксированных текстов, имеется в виду как сам текст, предназначенный для перевода, так и конечный «продукт» перевода. Студент имеет возможность неоднократно обращаться к тексту оригинала, совершенствуя свой «вторичный» текст, внося необходимые изменения и уточнения. Данный тип заданий обычно служит для формирования навыка письменного перевода и осуществляется в качестве домашнего задания. Устный перевод предполагает работу с нефиксированной формой текста, что даёт студенту ограниченные возможности внесения в него изменений, так как корректировка своих высказываний приводит к осложнению коммуникации. Совершенствование данного навыка осуществляется преимущественно на уроке.

Преподаватели аспекта «Юридический перевод» кафедры немецкого языка МГИМО МИД России придерживаются точки зрения специалистов-переводчиков, которые полагают, что развитие лишь навыков письменного перевода юридических текстов недостаточно для юриста-международника, который не только работает с письменными текстами юридической тематики, но и зачастую выступает в качестве переводчика между представителями иностранной фирмы и российской фирмой, а также должен уметь поддерживать беседу на профессиональные темы [6].

Для формирования навыка двустороннего перевода на слух на кафедре немецкого языка используются тренировочные диалоги, которые позволяют подготовить студентов бакалавриата к будущей профессиональной деятельности. Данные тексты, безусловно, нельзя назвать аутентичными, поэтому к ним следует применять определение «квазиаутентичные». Данные тексты составлены преподавателями кафедры, имеющими богатый опыт работы по аспекту «Юридический перевод», и проанализированы носителями немецкого языка, являющимися профессиональными юристами. Ситуации, представленные в данных диалогических текстах, максимально приближены к реальным ситуациям профессионального общения.

Тематика диалогов совпадает с тематикой основного учебника по аспекту «юридический перевод» (7; 8 семестр): «Разногласия при заключении договора»; «Заключение торгового договора с немецкой фирмой»; «Оферта и акцепт»; «Исполнение взамен исполнения»; «Сопоставление норм Германского гражданского уложения с положениями Российского Гражданского кодекса»; «Поставка предмета договора купли-продажи, обременённого недостатками»; «Условия поставки, оплаты, упаковки товара, переход рисков при заключении международных торговых договоров»; «Несение рисков в германском гражданском праве»; «Просрочка исполнения договорных обязательств должником»; «Просрочка кредитора в принятии от должника исполнения обязательства»; «Отказ от договора»; «Обязанности возмещения ущерба»; «Позитивное нарушение договора»; «Culpa in contrahendo».

Тренировочные диалоги следуют собственным правилам построения, подчинённым учебным целям, с учётом, однако, основных правил построения диалогического дискурса:

– имеют двусторонний характер (текст представляет собой обмен репликами двух или нескольких лиц);

– соблюдают правила построения данного вида текстов (***вводная часть***: предусматривающая, в том числе, существующие нормы приветствия и обращения к участникам; ***разворачивание*** дискуссии и развитие темы; ***завершение*** общения: подведение итогов дискуссии, формы прощания с участниками);

– характеризуются использованием вводных фраз, различных форм для выражения согласия/несогласия с точкой зрения партнёра по диалогу, клише для перехвата инициативы в ходе общения и т.д.;

– отличаются наличием общей информационной базы участников по соответствующей тематике, отсутствие которой делает невозможным обмен информацией.

Тексты тренировочных диалогов базируются на известном грамматическом и лексическом материале. Причём составители диалогов намеренно включают в текст грамматические явления, которые представляют для студентов определённые трудности при переводе, например, двойной союз „*zwar…aber*", конструкции

с модальными глаголами, формами сослагательного наклонения (коньюнктива) и т.д., а также термины, значение которых важно для будущего юриста-международника.

Тренировочный диалог представляет собой последовательность реплик на немецком и русском языках, что позволяет «отрабатывать» два вида перевода: с немецкого на русский и с русского на немецкий. Как показывает практика, данный вид работы представляет особые трудности для студентов. Причины «коммуникативной неудачи» кроются в следующем:

– недостаточность техник фиксации/записи устной информации,

– личные особенности отдельного студента (трудности в запоминании произнесённой фразы,

– недостаточно развитая гибкая «переводческая» память,

– низкий уровень языковой подготовки отдельных студентов (студент должен обладать достаточным уровнем владения лексикой и грамматикой языка перевода, позволяющим ему выражать свои мысли на иностранном языке),

– недостаточный уровень профессиональной подготовки, что не позволяет адекватно воспринимать вопросы и ответы партнёра по диалогу.

Тренировочный диалог завершает работу над определённой темой в целом и является своего рода подведением итога. Для формирования и развития компетенции двустороннего перевода с немецкого языка на русский и с русского на немецкий возможно использование следующих методических приёмов:

I. Перевод текстов параграфов ГГУ по соответствующей теме с наличием немецкого и русского текста. Например, по теме „Rechtsgeschäft, Willenserklärung, Vertrag".

Задание 1: Сравните перевод текста параграфа 104 с немецкого языка на русский, обратите внимание на основные понятия.

§ 104. Недееспособность Недееспособным считается лицо: 1. Не достигшее семилетнего возраста; 2. Находящееся в состоянии болезненного расстройства психической деятельности, исключающего свободу волеизъявления, если это состояние по своей природе не является временным	§ 104. Geschäftsunfähigkeit Geschäftsunfähig ist: 1. Wer nicht das siebente Lebensjahr vollendet hat; 2. Wer sich in einem die freie Willensbestimmung ausschließenden Zustande krankhafter Störung der Geistestätigkeit befindet, sofern nicht der Zustand seiner Natur nach ein vorübergehender ist

Задание 2. Изложите смысл текста параграфа 104 кратко на немецком языке.

Задание 3. Работайте в паре, один студент читает текст на немецком/русском языке, другой переводит без опоры на текст учебника. Затем поменяйтесь ролями.

II. Перевод текста урока со слуха с немецкого языка на русский (преподаватель зачитывает предложения из учебного текста, студент переводит его).

III. Перевод текста урока со слуха с русского языка на немецкий (преподаватель зачитывает предложения из учебного текста, студент переводит его).

В заданиях II, III развитие навыка двустороннего перевода необходимо начинать с отдельных предложений, постепенно увеличивая их количество. Количество предложений, однако, не должно превышать 3 – 4.

Важно также формировать и развивать способность восприятия на слух цифровых обозначений, например, нумерацию параграфов закона. Как показывает практика, этот вид информации сложно воспринимать со слуха. Одной из причин является отличный от русского языка способ образования числительных в немецком языке (например, у производных числительных сначала называются единицы, а затем десятки: 23 – dreiundzwanzig). Развивать этот навык, безусловно, необходимо на начальном этапе обучения общему языку, однако можно продолжить эту работу и на этапе юридического перевода. На каждом уроке необходимо уделять 5 минут отработке этого навыка: преподаватель зачитывает числительные в определённой последовательности, студенты записывают цифровые обозначения, затем зачитывают их.

Овладение техникой двустороннего перевода предполагает также владение специальной терминологий в рамках определённой темы. Для проверки усвоения терминов можно предложить следующее упражнение (задание).

Прослушайте описание юридического явления (на немецком языке) и назовите соответствующий этому описанию термин, например: Mehrseitiges Rechtsgeschäft, das durch einander entsprechende Willenserklärungen der Beteiligten zustande kommt und eine die Beteiligten rechtlich bindende Einigung enthält. (der Vertrag).

Следует также уделять достаточно внимания работе над наиболее частотными в юридических текстах словосочетаниями. Можно рекомендовать для каждой темы подобрать «набор» словосочетаний, которые отрабатываются в ходе прохождения темы. Например, по теме „Vertragsabschluss": den Vertrag abschließen/ zustandebringen/ vornehmen; sich für/gegen einen Vertragsabschluss entscheiden; die Bedingungen einbeziehen/ aufnehmen/ vorformulieren/ im Einzelnen aushandeln/ vereinbaren; einen Bestandteil des Vertrages bilden usw. В качестве задания возможно использовать такую формулировку:

Дополните следующие предложения, используйте при этом перечисленные выше словосочетания: Dazu muss hinzugefügt werden, dass … (что договор был заключен три месяца тому назад).

Данный вид задания можно использовать также без опоры на учебник: преподаватель зачитывает целиком фразы на русском, студент переводит на немецкий язык (вводные фразы даются в конце каждого урока).

В качестве образца тренировочного диалога приведу несколько фраз из диалога по теме: „Vertragsabschluss".

Молодая российская торговая фирма обращается за консультацией к адвокату д-ру Г. Шмитту по поводу заключения торгового договора с немецкой фирмой.

А: Уважаемый господин Шмитт, мы бы хотели проконсультироваться по поводу заключения международных договоров с немецкими фирмами. Какие предпосылки необходимо учитывать при совершении подобных сделок?

В: Die Wirksamkeit internationaler Wirtschaftsverträge hängt im Allgemeinen von folgenden Voraussetzungen ab: 1). Die Angebots- und Annahmeerklärungen müssen von den zum Abschluss internationaler Wirtschaftsverträge Berechtigten abgegeben werden [5, с. 25].

Важность данного вида работы заключается также в том, что он является частью ответа студентов на этапе Государственной итоговой аттестации и составляет в процентном соотношении 30% от общего ответа.

Обобщая вышеизложенное, можно утверждать, что интенсивная работа на уроках над текстами тренировочных диалогов позволяет добиться хороших результатов в развитии компетенции двустороннего перевода и, как следствие, подготовить будущих молодых специалистов к одному из вызовов, которые ожидают их на рынке труда.

Библиографический список

1. Комиссаров В.Н. *Современное переводоведение*. Москва: ЭТС, 1999.
2. Латышев Л.К. Предисловие. *Перевод и переводческая компетенция*: коллективная монография. Курск: Издательство РОСИ.
3. Латышев Л.К. *Технология перевода*: учебное пособие для студентов лингвистических вузов и факультетов. Москва: Издательский центр «Академия», 2007.
4. Руччи М. Перевод – письменный и устный: языковая компетенция и психологические процессы. *Актуальные проблемы преподавания перевода и иностранных языков в лингвистическом вузе*: сборник научных трудов МГЛУ. Москва, 1996; Выпуск 423: 46 – 62.
5. Головина Л.В., Саклакова Н.Н., Томсон Г.В. *Немецкий язык: частное право Германии:* учебное пособие по юридическому переводу: уровень С 1. Москва: МГИМО-Университет, 2016.
6. Стрекалова К.В. Структура и содержание модели иноязычной компетенции юристов, специализирующихся в международном праве. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Педагогика. 2015; № 3: 113 – 121.

References

1. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie*. Moskva: `ETS, 1999.
2. Latyshev L.K. Predislovie. *Perevod i perevodcheskaya kompetenciya*: kollektivnaya monografiya. Kursk: Izdatel'stvo ROSI.
3. Latyshev L.K. *Tehnologiya perevoda*: uchebnoe posobie dlya studentov lingvisticheskih vuzov i fakul'tetov. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2007.
4. Ruchchi M. Perevod – pis'mennyj i ustnyj: yazykovaya kompetenciya i psihologicheskie processy. *Aktual'nye problemy prepodavaniya perevoda i inostrannyh yazykov v lingvisticheskom vuze*: sbornik nauchnyh trudov MGLU. Moskva, 1996; Vypusk 423: 46 – 62.
5. Golovina L.V., Saklakova N.N., Tomson G.V. *Nemeckij yazyk: chastnoe pravo Germanii:* uchebnoe posobie po yuridicheskomu perevodu: uroven' S 1. Moskva: MGIMO-Universitet, 2016.
6. Strekalova K.V. Struktura i soderzhanie modeli inoyazychnoj kompetencii yuristov, specializiruyuschihsya v mezhdunarodnom prave. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. 2015; № 3: 113 – 121.

Статья поступила в редакцию 16.07.21

УДК 371

Tseloeva D.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General and Social Pedagogy, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: diba.czeloeva@mail.ru*
Mestoeva E.A.*, senior teacher, Department of Foreign Languages, Ingush State University (Nazran, Russia), E-mail: lena mestoeva@bk.ru*

SPIRITUAL AND MORAL VALUES OF STUDENTS IN THE NORTH CAUCASUS REGION. The article raises a problem of spiritual and moral values of among the youth (on the material of the North Caucasus Region). In the context of the dichotomy of rational individualistic and traditional collectivist values, this problem acquires a sharp resonance and is solved through the integration (rather than the preferred choice) of both in academic education. The authors propose an idea of personality-oriented spiritual and moral education of the student, which is based on integrative socially significant values inherent in modern cultures and forming his behavioral strategies. In the conclusion, the authors rely on existing theories, technologies, models, psychological and pedagogical methods. The reliability of the conclusions is supported by the methods of empirical research: a survey, the study of pedagogical experience.

Key words: **personality-oriented spiritual and moral education, values, student youth, rational individualistic values, traditional collectivist values, integration, theories, technologies, models, psychological and pedagogical methods, methods of empirical research.**

Д.М. Целоева, *канд. пед. наук, доц., Кубанский государственный университет, г. Краснодар, E-mail: diba.czeloeva@mail.ru*
Е.А. Местоева, *ст. преп., Ингушский государственный университет, г. Назрань, E-mail: Mestoeva@mail.ru*

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В СЕВЕРО-КАВКАЗСКОМ РЕГИОНЕ

Предлагаемая широкой педагогической общественности статья посвящена проблеме духовно-нравственных ценностей студенческой молодёжи (на материале Северо-Кавказского региона). В условиях дихотомии рациональных индивидуалистических и традиционных коллективистских ценностей эта проблема приобретает острое звучание и решается посредством интеграции (а не предпочтительного выбора) тех и других в академическом образовании. Авторы предлагают идею личностно ориентированного духовно-нравственного воспитания студентов, в основе которой – интегративные социально значимые ценности, свойственные современным культурам и формирующие его поведенческие стратегии. В своих заключениях авторы опираются на существующие теории, технологии, модели, психолого-педагогические методы. Достоверность выводов подкреплена методами эмпирического исследования: опросом, изучением педагогического опыта.

Ключевые слова: **личностно ориентированное духовно-нравственное воспитание, ценности, студенческая молодёжь, рациональные индивидуалистические ценности, традиционные коллективистские ценности, интеграция, теории, технологии, модели, психолого-педагогические методы, методы эмпирического исследования.**

Одним из основных векторов развития современных педагогических исследований является направление, связанное с формированием духовно-нравственных ценностной студенческой молодежи. В рамках региональной тематики, актуальность которой столь же очевидна, представляется необходимым исследование духовно-нравственных ценностей современной студенческой молодёжи в Северо-Кавказском регионе.

Духовно-нравственный аспект расценивается как ценностно-формирующий в структуре общественных отношений. Обретение духовно-нравственных ценностей совершается в непрерывном и напряжённом взаимодействии двух слагаемых развития личности студента:

1) деиндивидуализированные социально-групповые, этнические, образовательные стандарты, т.е. образцы ролевого поведения, предписывающие личности определённый тип поведения и подкреплённые различными формами социального контроля,

2) автономная, независимая личность, обладающая собственной позицией, неповторимостью, которая проявляется в процессе поиска, выбора и осуществления социальных ролей.

Студенческий возраст соответствует второму этапу юности: 18 – 21 год. Развивая идею о хронологическом совпадении оптимального срока усвоения социальных ценностей с учётом биологического поведения индивида, американский исследователь Л. Кольберг предложил теорию морального развития личности. Собственно юность соответствует уровню «автономной морали», когда личность сознаёт относительность и условность нравственных правил, сводя их к принципу полезности. Формируются устойчивые моральные принципы, соблюдение которых обеспечивается собственной совестью безотносительно к внешним обстоятельствам и рассудочным соображениям. Создаётся фундамент всего духовного развития личности.

Характер обретаемых студентом духовно-нравственных ценностей определяется тем, каким приоритетам привержено общество, какой тип социальных взаимодействий должен быть воспроизведён. В условиях трансформации российских и северокавказских социокультурных стандартов выработка духовных оснований студентов затруднена выбором «западных» рационально-индивидуалистских или «восточных» традиционно-коллективистских норм. Исследованию этого феномена с позиции трансформации постсоветского общества посвящены научные работы А.Б. Авдотченко, Е.С. Балабановой, К.Л. Банникова, Э.В. Беляева, М.Г. Бурлуцкой, С.И. Быковой, И.Ф. Девятко, А.Н. Демина, Л.М. Дробижевой, В.В. Ильина, А.С. Ихиезера, А.В. Качкина, И.А. Климова, Л.Е. Петровой, Н.Е. Покровского, И.П. Поповой, С.И. Рыжаковой, А.Ю. Согомонова и др. Из научных трудов упомянутых авторов следует, что высшее профессиональное образование в России реформируется в социокультурный институт, совмещающий традиционные национальные и рационально-индивидуалистские духовно-нравственные ценности.

Проведённый нами в мае – июне 2021 г. опрос на базе трех вузов (Кубанский государственный университет, Пятигорский государственный университет, Ингушский государственный университет) студентов педагогических, юридических факультетов II – III курсов показал, что в настоящих условиях доминирующей ценностью для них выступает профессионализм и карьерный рост, сопряженные со свободой волеизъявления, информационной грамотностью, финансовой независимостью, здоровьем. Вместе с тем эти рационально-индивидуалистские ценности сочетаются с традиционной атрибутикой коллективизма: справедливостью, сострадательностью, взаимопомощью, семейным благополучием.

Наше исследование подтверждается результатами изучения ценностных ориентаций студентов педагогического институтского комплекса (гимназия – колледж – институт) г. Ставрополя Н.С. Петровой. Исследователем были выделены три группы студентов с разным уровнем сформированности ценностных ориентаций. Высокий уровень продемонстрировали 4,2% респондентов, средний – 62, 0% респондентов, низкий – 33,8% респондентов. Наибольшее процентное соотношение студентов обладает сформированными ценностными ориентациями: личность способна дифференцировать ценности в достаточной мере, определяя для себя главные и второстепенные задачи в жизни. Некоторые ценностные ориентации носят устойчивый характер, остальные находятся на стадии их осознания личностью. Система личностных ценностей не сложилась окончательно и в основе своей имеет социально адекватные ориентиры. Их направленность определяется ориентацией на достижение личного счастья и благополучия. Преобладает мотивация самоутверждения.

Мы полагаем, что рационально-индивидуалистские и традиционно-коллективистские ценности не следует рассматривать как взаимоисключающие. Два культурных синдрома могут сосуществовать и в зависимости от ситуации более или менее проявляться в каждой культуре, у каждого молодого человека. Мы выделили универсальные духовно-нравственные личностные черты, свойственные синкретической российской культуре: стремление к справедливости, открытость, человеколюбие (гуманизм), альтруизм.

Инновации в сфере высшего образования, информационная культура, финансово-экономические трудности вносят коррективы в духовно-нравственное воспитание студентов. Личностный конфликт продуцируется переносом социального и имущественного неравенства в сферу образования, разными возможностями студентов в рамках вуза и академической группы, переоценкой ценностей, разрывом с отечественной культурной традицией (жизненная неутилитарная ориентация) и др. Одна из возможностей преодоления личностного конфликта – духовно-нравственное воспитание.

Перефразируя определение Е.В. Бондаревской гуманистического личностно ориентированного воспитания [1], суть духовно-нравственного воспитания студента мы видим в педагогически управляемом процессе культурной идентификации, социальной адаптации и творческой самореализации личности, в ходе

которого происходит отождествление молодого человека с культурными ценностными абсолютами, идеальной личностью.

Идеи духовно-нравственной ориентации воспитания студентов легли в основу современных технологий и моделей (Н.А. Алексеев, В.В. Сериков, В.А. Сластёнин, И.С. Якиманская и др.), целью которых является формирование гармоничной личности, добивающейся согласия с другими людьми и самим собой в академическом коллективе и личных отношениях.

Наша идея духовно-нравственного ценностного воспитания студента сводится к формированию у него интегративных социально-значимых ценностей, свойственных современным культурам, формирующих его поведенческие стратегии.

Она проистекает из концепции человека русских философов Н.А. Бердяева, П.А. Флоренского, Н.О. Лосского, которые считали, что духовно-нравственная сущность человека является системообразующим компонентом его целостной жизнедеятельности. В связи с этим суть нашей идеи сводится к следующему. Не следует в стенах вуза убеждать студента в ложности материальных ценностей (деньги, престижная работа, комфортное жилье и др.): они естественным образом уже стали критериями жизни молодых россиян и жителей Северного Кавказа. На основе сформированных ранее семьей, детскими дошкольными и школьными учреждениями «культурных кодов» в вузе следует реализовывать личностно ориентированное духовно-нравственное воспитание.

Программы такого воспитания многовариантны и предполагают реализацию личностно ориентированных духовно-нравственных технологий. Последние означают «персонализацию педагогического взаимодействия, которая требует адекватного включения в этот процесс личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций, соответствующих им действий и поступков» (В.А. Сластёнин). К числу таких технологий относятся: формирование образа жизни студента через преподавание антропологических дисциплин (Л.М. Осиновская), разработка индивидуальных программ духовно-нравственного саморазвития студентов (А.И. Бондаревская), клубная деятельность (О.Г. Папцова) и др.

Работа по формированию у будущего молодого специалиста образа жизни, согласно точки зрения Л.М. Осиновской [2], сводится к рассмотрению этого феномена студентом в качестве жизнеформирующего фактора в ходе преподавания антропологических дисциплин (философия, культурология, педагогика, психология). Присутствие в сознании субъекта содержательной структуры образа жизни, состоящей из системы деятельности человека как способа его взаимодействия с миром, системы ценностей и ценностных отношений, обусловливает реальное выстраивание студентом собственной жизни, обеспечивает воплощение его жизненных планов, способствует осмыслению им жизненных ориентиров, оснащает его способностью нести ответственность за жизненный выбор, даёт чувство удовлетворённости жизнью и желание жить.

Технология разработки индивидуальных программ профессионально-личностного саморазвития студентов А.И. Бондаревской [1] дополняет предыдущую и может быть представлена в следующем виде:

1) самодиагностика, проблемный анализ собственной деятельности и личности, фиксация проблем и их причин,

2) формирование общей концепции «Я в будущем»; выбор стратегии саморазвития, перехода в новое состояние, основных направлений работы над собой, этапов и рубежей,

3) конкретизация ближайших целей (ожидаемые результаты),

4) составление плана действий по саморазвитию.

Данная технология направлена на выявление возможностей становления самобытного личностного образа, развития сущностных сил студента, его взаимодействия с людьми. Этот метод предусматривает исследование номенклатуры целей личностного саморазвития, выявление специфического содержания образования, на основе которого развиваются духовно-нравственные качества и основные сферы индивидуальности (мотивационная, эмоциональная, интеллектуальная, волевая, предметно-практическая, саморегуляции, экзистенциальная).

По мнению О.Г. Папцовой [3], клубная деятельность и предъявление её результатов людям формирует чувство личной ответственности не только за себя, но и за весь коллектив. Осознаётся ценность альтруизма, взаимопомощи как условие успешности в противовес представлению о тотальности и неизбежности конкуренции как единственного механизма карьерного роста. Клубные беседы о жизни во всех её проявлениях инициируют необходимую для самовосстановления рефлексию, помогают выстроить личную иерархию ценностей.

Мы привели пример нескольких воспитывающих технологий, направленных на формирование духовно-нравственной личности. К психолого-педагогическим методам их реализации следует отнести диалог, дискуссию, беседу, намеренное ситуационное обострение коллизий, аудиторный групповой (индивидуальный) поиск вариантов решения проблемы, проектировочную деятельность, ролевую игру и др.

Подытожим: задачи вуза по воспитанию духовно-нравственных ценностных оснований студентов сводятся к следующему:

1) формирование их мировоззрения,

2) создание условий для развития личностно ориентированных духовно-нравственных потенций,

3) воспитание чувства справедливости, ответственности, альтруизма,

4) индивидуально-проективная деятельность (соотнесение себя с будущим).

Успех такого воспитания гарантирует бесконфликтную социализацию молодого поколения.

Библиографический список

1. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания. *Педагогика*. 1995; № 4: 31.
2. Лезина В.В. Коммунитарианистские ценностные приоритеты российского образования в XXI в. *Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве*. Москва – Варшава – Хельсинки, 2005: 55.
3. Сластёнин В.А. *Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования*. Москва: Магист-Пресс, 2000.
4. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю., Асильдерова М.М. и др. *Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий*: коллективная монография. Москва: Деловая карьера, 2021.
5. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н. и др. *Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях*: коллективная монография – Москва: Деловая карьера, 2021.

References

1. Bondarevskaya E.V. Cennostnye osnovaniya lichnostno orientirovannogo vospitaniya. *Pedagogika*. 1995; № 4: 31.
2. Lezina V.V. Kommunitarianistskie cennostnye prioritety rossijskogo obrazovaniya v HHI v. *Evropa i sovremennaya Rossiya. Integrativnaya funkciya pedagogicheskoj nauki v edinom obrazovatel'nom prostranstve*. Moskva – Varshava – Hel'sinki, 2005: 55.
3. Slastenin V.A. *Lichnostno orientirovannye tehnologii professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moskva: Magist-Press, 2000.
4. Agaragimova V.K., Abdulaev M.A., Amambaeva N.S., Amchislavskaya E.Yu., Asil'derova M.M. i dr. *Podgotovka studentov bakalavriata, magistratury, aspirantury k osuschestvleniyu buduschej professional'noj deyatel'nosti na osnove sovremennyh sociokul'turnyh realij*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Delovaya kar'era, 2021.
5. Ajsuvakova T.P., Ahmedova `E.M., Gorbunova N.V., Davydova L.N. i dr. *Psihologo-pedagogicheskie aspekty osuschestvleniya obrazovatel'nogo processa v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah*: kollektivnaya monografiya – Moskva: Delovaya kar'era, 2021.

Статья поступила в редакцию 17.07.21

УДК 373.2

***Petrova T.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: maxksu@rambler.ru*
***Petrov S.S.**, Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia),*
E-mail: sspet11-59@yandex.ru

FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE IN PRESCHOOLERS. In the article, the authors consider an issue of educating preschool children of the correct attitude to their lifestyle. A healthy lifestyle establishes quality of life and longevity. A balanced diet, physical activity, alternation of time for work and rest, good mood and optimism, the absence of bad habits are important components of the health of a child's body. The formation of a healthy lifestyle in preschoolers is holistic and covers many areas. The main tasks for the formation of a healthy lifestyle in children are to form ideas about the signs of health; to develop skills of healthy physical behavior; to move a lot, eat healthy food, observe rules of hygiene, psychological calmness, take daily walks in the fresh air; to teach to observe the daily routine; to develop an ability to take care of your health and the health of loved ones, etc.

Key words: **preschoolers, healthy lifestyle, preschool.**

***Т.И. Петрова**, канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: maxksu@rambler.ru*

***С.С. Петров**, канд. биол. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: sspet11-59@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье авторами рассматривается вопрос воспитания у детей дошкольного возраста правильного отношения к своему образу жизни. Здоровый образ жизни устанавливает качество жизни и долголетие. Сбалансированное питание, физические занятия, чередование времени для работы и отдыха, хорошее расположение духа и оптимизм, отсутствие вредных привычек – это важные составляющие здоровья детского организма. Формирование здорового образа жизни у дошкольников носит целостный характер и охватывает множество областей. Основные задачи по формированию здорового образа жизни у детей: развить представления о признаках здоровья; воспитать навыки здорового физического поведения: много двигаться, есть полезную еду, соблюдать правила гигиены, психологическое спокойствие, совершать ежедневные прогулки на свежем воздухе; научить соблюдать режим дня; развить умение заботиться о своем здоровье и здоровье близких и т.д.

Ключевые слова: **дошкольники, здоровый образ жизни, дошкольное учреждение.**

Неотъемлемой частью современного качества образования является сохранение здоровья обучающихся общеобразовательных и дошкольных учреждений. Здоровье – бесценный дар, подаренный природой человеку. Существует множество определений понятия здоровья. На повседневном уровне понятием «здоровье» определяют обычно отсутствие физических болезней. Всемирная организация здравоохранения официально определяет здоровье как физическое, психическое и социальное благополучие. Ведущими учёными установлено, что здоровье человека на 10% зависит от деятельности системы здравоохранения, на 15% – от наследственных факторов, на 25% от экологии, на 50% – от самого человека.

Очевидно, что значительную помощь в ведении здорового образа жизни (ЗОЖ) подрастающему поколению должны оказывать дошкольные и образовательные учреждения. Одним из важных направлений в образовании должна быть забота об устранении недостатков в процессе формирования здорового образа жизни у детей. Ведь только здоровый ребёнок сможет успешно выполнить свою работу и добиться высоких результатов в жизни. Формирование здорового образа жизни у дошкольников носит целостный систематический характер с применением различных способов, методов и средств воспитания. В процессе работы над формированием ЗОЖ должны быть задействованы все участники педагогического коллектива, в том числе врачи, тренеры, инструкторы по физической культуре, и следует внедрять в работу родителей или законных представителей детей.

Выготский Л.С. рассуждает: «Как известно, установка на здоровый образ жизни не появляется у человека сама собой, а формируется в результате определенного педагогического воздействия, сущность которого состоит в обучении здоровью с самого раннего возраста» [1, с. 81]. Действительно, с самого детства нужно знакомить детей с гигиеническими процедурами, с основами здорового образа жизни и прививать у детей потребность в ежедневных повторениях, то есть выработать привычку. В формировании отношения детей к здоровому образу жизни задействованы не только воспитатели, но и помощники воспитателя (младший воспитатель), психологи, медицинские работники и родители. Поэтому им необходимо иметь четкие представления о сущности понятий «здоровье» и «здоровый образ жизни». Мишель де Монтень рассуждает следующим образом: «Здоровье – это драгоценность (и при этом единственная), ради которой действительно стоит не только не жалеть времени, сил, трудов и всяческих благ, но и пожертвовать ради него частицей самой жизни, поскольку жизнь без него становится нестерпимой и унизительной» [2, с. 124].

Академик Казначеев В.П. рассматривает «здоровье» как динамическое состояние (процесс) сохранения и развития биологических, физиологических и психологических функций, оптимальной трудоспособности и социальной активности при максимальной продолжительности жизни [3]. По определению специалистов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезни и физических дефектов [4].

Понятие «здоровье» тесно связано с понятием «образ жизни» и неотделимы друг от друга. Валеолог Вайнер Э.Н. считает, что «образ жизни – это способ жизнедеятельности человека, которого он придерживается в повседневной жизни в силу социальных, культурных, материальных и профессиональных обстоятельств» [5, с. 44]. Под здоровым образом жизни подразумевается правильное питание, наличие условий на работе и дома, соблюдение правил и норм гигиены, занятия спортом, минимальное употребление алкоголя и табачных изделий и т.п. Что касается профилактических мероприятий по сохранению и укреплению здоровья, то они являются основой гигиены и совершаются в условиях обеспечения научно-обоснованных требований к данным процедурам, соблюдение которых способствует естественному функционированию организма. Режим труда и отдыха – важная составляющая здорового образа жизни. Часы, определенные для сна, нельзя часто использовать для прочих целей. К составляющей здорового образа жизни относят рациональное, т.е. правильное и систематическое режимное питание. Следующим составляющим здорового образа жизни считают оптимальный двигательный режим. Чтобы его выполнять, следует двигаться примерно 1,5 – 2 часа в день. Продолжительность движения можно сократить, если использовать тренировки с относительно высокой интенсивностью. Например, пешую прогулку можно заменить бегом или лыжной ездой. Эффективным способом двигательной активности являются танцы. Они положительно влияют на здоровье как с эмоциональной стороны, так и с функциональной (пульсовой режим 120 – 140 ударов в мин.). Закаливание как составляющее здорового образа жизни известно всем. Оно различно – от воздушных ванн до обливания холодной водой. Важнейшим элементом здорового образа жизни является также и личная гигиена.

Скоромнюк Г.С. (музыкальный руководитель) и Зиганшина А.В. (инструктор по физической культуре) считают, что театральная работа рационально сочетается с образовательной, двигательной подготовкой дошкольников. Спектакли можно адаптировать к темам пропаганды ЗОЖ. Воспитатель Тухватллина Г.М. и старший воспитатель Вагапова И.Н. в своей научной работе раскрывают проблемы здорового образа жизни через культуру правильного питания. Авторы описывают свою деятельность по формированию ЗОЖ в детском саду: проведение бесед с дошкольниками на темы «Правильное питание», «Гигиена питания и приготовления пищи», «Этикет», «Рацион питания» и др.; просмотр и чтение сказок о питании, еде; экскурсии в кабинет врача; интегрированные занятия. В каждой группе имеется уголок с графиком дежурства, правилами сервировки и поведения за столом, картотека с сюжетно-ролевыми играми для изучения здорового питания, игрушки-муляжи столовых приборов и др.

«Особенности работы с родителями по формированию ценностей здорового образа жизни детей» – тема, которую затронули воспитатели Халикова Л.Р. и Шаяхметова Э.С. из детского сада с. Загородный Стерлитамакского района Республики Башкортостан. Воспитатели в своей работе используют папку-передвижку «Мы за ЗОЖ», в которой размещают фотографии родителей с детьми, ведущих здоровый образ жизни. Кроме этого, особенностью работы является то, что вместо традиционных сказочных персонажей используются герои из башкирских народных сказок – Камыр-батыр, Аждаха, Алпамыш-батыр и др., которые, согласно традициям народа, вели здоровый образ жизни.

С введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), в котором содержится совокупность обязательных требований, современное образование, в том числе дошкольное, подстраивается под данный стандарт. В стандарте есть положения и о здоровом образе жизни дошкольников. В ФГОС ДО поставлены следующие задачи: «охрана и укрепление физического, психического, эмоционального здоровья дошкольников; формирование ценностей ЗОЖ; обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» [6]. На основе ФГОС ДО составлены основные образовательные программы, в которых обозначены цели и задачи по формированию здорового образа жизни. Например, в образовательной программе «От рождения до школы» главной задачей ставится «забота о сохранении и укреплении здоровья детей; формирование у дошкольников элементарных представлений о здоровом образе жизни; воспитание полезных привычек (правильное питание, двигательная активность)» [7, с. 15]. К окончанию дошкольного учреждения ребенок должен иметь представления о ЗОЖ, воспринимать ЗОЖ как ценность.

По проблеме формирования ЗОЖ у детей было проведено экспериментальное исследование. В эксперименте приняли участие дети средней группы МБДОУ «Солнышко» с. Стерлибашево Республики Башкортостан, воспитатель Галишина А.З. В исследовании принимали участие 20 детей. Для определения уровня сформированности здорового образа жизни нами были использованы несколько диагностических методов: индивидуальные беседы с детьми; анализ

детских рисунков; игры; наблюдение за состоянием здоровья детей до и после выходных, за игровой деятельностью и общением между собой. Дошкольники показали свои знания о здоровом образе жизни в детском саду и дома. В игровой деятельности детей мы пронаблюдали, применяют ли дошкольники знания о здоровом образе жизни в процессе игры и в общении друг с другом. Кроме этого, мы пронаблюдали за состоянием здоровья у детей до и после выходных, что было крайне необходимо для определения влияния режима дня на эмоциональное, физическое и психическое состояния ребенка.

Критерии, показывающие уровни сформированности знаний о здоровом образе жизни детей среднего дошкольного возраста: интерес к здоровому образу жизни и его осознание; представления детей о здоровом образе жизни; применение в самостоятельной деятельности усвоенных знаний о традициях здорового образа жизни. Наибольшее количество баллов – 12. Высокий уровень от 10 до 12 баллов. Средний уровень от 8 до 9 баллов. Низкий уровень от 0 до 7 баллов. В средней группе были получены следующие результаты: 3 дошкольника имеют высокий уровень, 10 – средний уровень и 7 – низкий уровень сформированности здорового образа жизни. Наименьшее количество баллов получили двое детей – по 4 балла каждый. Это означает, что у этих дошкольников не сформированы знания о ЗОЖ, они не только его не соблюдают, но и не стремятся к получению каких-либо знаний в данной области. Из полученных результатов следует, что с детьми дошкольного возраста нужно провести мероприятия по формированию здорового образа жизни, ознакомить с правильным режимом дня, сформировать знания о собственном организме и ответственном отношении к здоровью и включить родителей дошкольников в воспитательный процесс.

Работа по формированию и исправлению ложных знаний о здоровом образе жизни велась систематически. Ежедневно в дошкольной образовательной организации (ДОО) соблюдался режим дня, велся контроль за питанием и сном детей. Перед выходными информировали родителей о важности соблюдения распорядка дня за пределами ДОО и призывали придерживаться их. Нами был составлен тематический план на учебный год, по которому велась формирующая деятельность с дошкольниками. Разнообразие форм организации воспитания детей дошкольного возраста позволило нам эффективно сочетать различные методы и приемы работы с детьми, учитывая знания и возрастные возможности обучающихся. В воспитании детей дошкольного возраста большую роль играют такие основные методы ознакомления со здоровым образом жизни, как наблюдение, рассказы и беседы, труд в природе, дидактические и ролевые игры, демонстрация наглядного материала и другие.

Например, было проведено занятие с детьми на тему «Единство окружающей природы и людей», цель которого была следующая: сформировать и закрепить знания о влиянии человека на окружающий мир, и как зависит здоровье человека от природы. На данном занятии с дошкольниками проводились наблюдения за окружающей средой, за отдельным объектом – березой, и завершилось занятие познавательно-двигательной игрой. Дети внимательно рассматривали, наблюдали, рассуждали и делали верные выводы. Наблюдая за натуральным, живым деревом, дошкольники более активно вникали в экологические проблемы и легко сравнили березу с человеком.

– Давайте посмотрим на это дерево. Как оно называется? (Береза).

– Что нужно для березы, чтоб она жила и была здорова? (Солнечный свет, вода, почва).

– Молодцы. Давайте посмотрим, солнышко хорошо освещает наше дерево? (Ответы детей).

– Что мешает березе насытиться светом весь день? (Высокие дома).

– Правильно, чем выше дома, тем меньше света падает на нашу березу.

– Теперь посмотрите на почву. Как вы думаете, как зависят деревья от почвы? (Они питаются микроорганизмами из почвы).

– Правильно, а если я выброшу под березу мусор, вылью туда отходы и забетонирую ее, что произойдет тогда? (Береза умрет от недостатка питательных веществ).

– Молодцы. Нужна ли вода для березы? (Растения пьют воду, поэтому она ей нужна).

– Правильно, но мы не можем поливать каждый день каждое дерево и каждое растение на планете, кто поливает их за нас? (Дождь).

– Правильно, влияет ли загрязненная природа на капельки дождя? (Да).

– Итак, похожи ли мы на эту березу? (Да).

– Нам тоже нужны… (Полезная еда, чистая вода, чистый воздух и солнечный свет).

– Что это значит? Какой можно сделать вывод? (Ответы детей).

Очень хорошо дошкольники усваивают знания через ролевую игру, поэтому мы провели несколько тематических занятий, применяя данную форму работы. Любые заболевания приводят людей в больницу, и с этим мы связали одну из наших игр, назвав ее «Прием у врача». Дошкольники познакомились с классификациями врачей, с различными болезнями и способами их избежания. Перед игрой мы подготавливали детей с помощью загадок, проводили беседы. Далее, распределив роли, дошкольники играли во врачей и пациентов.

Проанализируем результаты из таблицы контрольного этапа. Для начала отметим, что средний уровень сформированности здорового образа жизни в группе увеличился и составил 10,2 балла, что соответствует высокому уровню сформированности. Наибольшее количество баллов имеют 7 детей, т.е. в 7 раз больше, чем на констатирующем этапе. Это говорит о плодотворной работе на формирующем этапе нашего исследования. Низкий уровень у двоих детей, по 6 баллов. С ребятами следует и дальше проводить работу по формированию здорового образа жизни для улучшения их результатов. Динамика изменения уровня знаний у дошкольников представлена в таблице.

Таблица

Динамика изменения уровня знаний
у дошкольников средней группы

Уровни знаний	Констатирующий срез	Контрольный срез
Высокий	3	15
Средний	10	3
Низкий	7	2

Таким образом, проследив динамику процесса формирования представлений о здоровом образе жизни у дошкольников средней группы при помощи распределения дошкольников по выделенным нами уровням, можно сделать следующие выводы: валеологизация обучения и воспитания сформировала полноценное понимание основ здорового образа жизни у дошкольников и, скорее всего, улучшила общее состояние здоровья детей. Здоровье – важнейшее составляющее человека, в котором он нуждается ежедневно, от которого зависит его работоспособность, жизнь, взаимоотношение с внешним миром.

Библиографический список

1. Каплий Н.С. *Организация здорового образа жизни детей дошкольного возраста*. Краснодар: Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, 2017.
2. Монтень М. *Опыты.* Москва: АСТ, 2012.
3. Казначеев В.П. *Современные аспекты адаптации*. Москва: Наука, 1980.
4. Здоровье детей. *Информационный бюллетень Всемирной организации здравоохранения.* Москва: ВОЗ, 2020.
5. Вайнер Э.Н. *Валеология*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2011.
6. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования*. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г.
7. Веракса Н.Е. *От рождения до школы.* Инновационная программа дошкольного образования. Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019.

References

1. Kaplij N.S. *Organizaciya zdorovogo obraza zhizni detej doshkol'nogo vozrasta*. Krasnodar: Kubanskij gosudarstvennyj universitet fizicheskoj kul'tury, sporta i turizma, 2017.
2. Monten' M. *Opyty.* Moskva: AST, 2012.
3. Kaznacheev V.P. *Sovremennye aspekty adaptacii*. Moskva: Nauka, 1980.
4. Zdorov'e detej. *Informacionnyj byulleten' Vsemirnoj organizacii zdravoohraneniya.* Moskva: VOZ, 2020.
5. Vajner `E.N. *Valeologiya*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2011.
6. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii (Minobrnauki Rossii) ot 17 oktyabrya 2013 g. N 1155 g.
7. Veraksa N.E. *Ot rozhdeniya do shkoly.* Innovacionnaya programma doshkol'nogo obrazovaniya. Moskva: MOZAIKA-SINTEZ, 2019.

Статья поступила в редакцию 09.07.21

УДК 378.14

Rodina V.L., *teacher, State Budgetary Professional Educational Institution of the Moscow Region "Moscow Regional Medical College No. 1" (Moscow, Russia), E-mail: rodinavl@bk.ru*

FORMATION OF THE LEGAL CULTURE OF STUDENTS MEDICAL COLLEGE: METHODOLOGICAL ASPECT. The article reveals the specifics in forming legal culture in medical college students. Based on the analysis of the concepts of "legal culture", "legal consciousness", "legal competence" and taking into account the age characteristics of students, the main directions of the formation of legal literacy of students are revealed. The importance and relevance of this issue is due to competitiveness of graduates in the labor market. A special feature of teaching legal disciplines in the organization of secondary vocational education is the education of students with a positively oriented legal consciousness. The practical activity of a medical worker actualizes the search for new approaches in teaching legal training disciplines to college students. The new educational environment tends to digitalize, saturating educational content with modern materials in the field of law and legal knowledge.

Key words: **legal culture, digital educational environment, methodological system of teaching legal disciplines.**

В.Л. Родина, *преп., Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Московской области «Московский областной медицинский колледж № 1», г. Москва, E-mail: rodinavl@bk.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье раскрываются особенности формирования правовой культуры студентов медицинского колледжа. На основе анализе понятий «правовая культура», «правовое сознание», «правовая компетентность» и с учётом возрастных особенностей обучающихся раскрываются основные направления формирования правовой грамотности студентов. Важность и актуальность этого вопроса обусловлена конкурентоспособностью выпускников на рынке труда. Особенностью преподавания правовых дисциплин в организации среднего профессионального образования является воспитание у студентов положительно ориентированного правового сознания. Практическая деятельность медицинского работника актуализирует поиск новых подходов в обучении дисциплинам правовой подготовки студентов колледжей. Новая образовательная среда имеет тенденцию к цифровизации, насыщению образовательного контента современными материалами в области права и правовых знаний. В статье определяется новое направление в методическом обеспечении правовых дисциплин.

Ключевые слова: **правовая культура, цифровая образовательная среда, методическая система обучения правовым дисциплинам.**

Формирование правовой культуры студентов медицинских колледжей в процессе обучения является составной частью профессиональной компетентности специалиста среднего звена. Современные требования к выпускнику СПО обусловливают более серьёзную правовую подготовку студентов для обеспечения их конкурентоспособности на рынке труда. Практическая деятельность медицинского работника актуализирует поиск новых подходов в обучении дисциплинам правовой подготовки студентов колледжей. Новая образовательная среда имеет тенденцию к цифровизации, насыщению образовательного контента современными материалами в области права и правовых знаний. Тем самым определяется новое направление в методическом обеспечении правовых дисциплин.

Смысловое значение понятий «культура», «культура специалиста», «правовая культура», «правовое сознание», «правовая грамотность» имеет большое значение для воспитания личной и профессиональной позиции студентов в обеспечении успешности их будущей профессиональной деятельности.

В философии и других науках понятие культура рассматривается как в узком, так и в широком смысле. В широком смысле культура – это духовные и материальные ценности, созданные людьми в разные исторические эпохи для удовлетворения своих потребностей. В узком смысле культура рассматривается «как идейное и нравственное состояние общества, определяемое материальными условиями его жизни и выражаемое в его быте, идеологии, образовании, воспитании, в достижениях науки, литературы, искусства» [1].

В теории права «под правовой культурой понимается особое взаимодействие личности с органами законодательной, исполнительной и судебной власти на основе правовых знаний, норм, ценностей, обеспечивающих ей законопослушное поведение во всех сферах повседневной жизни» [2, с. 12]. Анализ понятия «правовая культура» показывает, что существенными его признаками являются:

– знания о нормах и стандартах поведения;

– умение выявлять в правовых явлениях передовой социальный и ценный опыт;

– способ социальной активной деятельности человека на протяжении всей жизни.

Таким образом, правовая культура – это и результат общей культуры человека, и его специфическое мышление как основа мировоззрения и духовно-нравственного поведения.

Задача преподавателя правовых дисциплин сводится не только к формированию правовой культуры студентов, но и, главным образом, к закреплению их убеждения в правовом поле деятельности. Необходимо как в личном, так и профессиональном становлении личности студентов стремиться создавать условия для их самореализации и самоактуализации.

Особенностью преподавания правовых дисциплин в организации среднего профессионального образования является воспитание у студентов положительно ориентированного правового сознания [3]. Правовое сознание включает, прежде всего, систему правовых знаний. Содержание дисциплины определяют знания принципов права, устройство государства, права и обязанности человека и гражданина, установленные конституцией, знания отдельных отраслей права и законодательства, связанных с будущей профессиональной деятельностью специалистов среднего звена медицинских направлений подготовки.

Правовое сознание обеспечивается в закреплении умений и навыков в профессионально юридически значимых ситуациях. Важно отметить, что для данного возрастного периода правовое сознание необходимо не только для профессиональной деятельности в коллективе, но и для взаимодействия с другими людьми в обществе в целом. Формирование правового сознания направлено на ценностные ориентации и правовые установки поведения студентов в повседневной жизни, в обществе, коллективе и в семье [3; 4].

В настоящее время работа преподавателей правовых дисциплин направлена на формирование правовой компетентности студентов. Правовая компетентность студента-медика характеризуется постоянным расширением и углублением правовых знаний, умением самостоятельно приобретать новые знания и умения в правовом поле медицинской профессиональной деятельности, опытом применения правовых знаний и умений в профессиональной деятельности медицинского работника среднего звена. Уровень профессиональной правовой компетентности определяется не отдельными её характеристиками, а интегративным качеством личности, сочетающим все три компонента правовой компетентности. Повышение этого уровня происходит в усвоении студентом накопленного опыта в обществе правовой культуры и личного роста правового сознания в процессе обучения в колледже [4].

Современная образовательная парадигма базируется на принципах вариативности, нелинейности, вероятностного функционирования и определяет новые подходы в обучении студентов. Прежде всего, существенному изменению подвергается образовательная среда. С.Т. Шацкий (13 июня 1878 – 30 октября 1934 гг., русский и советский педагог-экспериментатор) писал, что «...весь педагогический процесс как сложное явление социального порядка направляется в ту или другую стороны, изменяется качественно или полностью в зависимости от изменения среды» [5, с. 34]. Исходя из того, что современная образовательная среда, как и общество в целом, имеет тенденции к постоянному развитию в сторону цифровизации, использованию информационных и интернет-технологий, то изменению подвергаются и методическая система обучения правовым дисциплинам.

В условиях образовательного процесса среднего профессионального образования на изучение правовых дисциплин отводится ограниченное количество времени (объём изучения – 54 часа). В связи с этим придаётся особое значение внеаудиторной самостоятельной работе студентов, за счёт информационно насыщенной образовательной среды. Для студентов открыт доступ к электронным библиотекам и интернет-ресурсам, что позволяет усилить подготовку к семинарским и практическим занятиям.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (далее – ФГОС) является практико-ориентированными стандартом, направленным на личностный и профессиональный рост обучающихся. Такой подход обусловливает применение информационных ком-

пьютерных технологий и методов, позволяющих активизировать процесс познавательной деятельности студентов [6].

Успешность учебного процесса сегодня определяется умением преподавателя использовать в равной степени готовности традиционные и инновационные методы и технологии обучения. В истории образования одними из приоритетных методов обучения являются интерактивные. Начиная со времён античной педагогики, особое внимание уделялось методу сократической беседы. В основе интерактивных методов обучения лежит диалог. Именно благодаря смысловому взаимодействию всех участников образовательного процесса активизируется внутримыслительная деятельность обучающихся, развивается речь, умение аргументировать и отстаивать свою точку зрения. А главное, знания закрепляются и превращаются в убеждения, при этом мотивируя студентов к стремлению приобретать новые знания. Катализатором мыслительной активности в таком обучении является конфликт, который мы понимаем, как столкновение различных точек зрения на один объект познания. В поиске истины ответа на поставленный педагогом вопрос рождается новое знание.

Цифровая образовательная среда придаёт новый импульс развитию интерактивных методов и технологий обучения. Организация обучения с применением компьютерных и интернет-технологий обусловливает переход к новому уровню взаимодействия участников образовательного процесса за счёт диалога человека и компьютера. Сетевое взаимодействие позволяет усилить групповое обучение, которое становится доступным и во внеурочное время. Обучение в сотрудничестве обеспечивает как индивидуальное развитие обучающихся, так и умения работы в команде, повышая персональную и коллективную ответственность студентов [7; 8].

Таким образом, интерактивное обучение позволяет вовлечь в процесс познания всех студентов группы, используя для этого информационные технологии. Отметим особую роль интерактивного обучения на занятиях правовых дисциплин, поскольку в основе приобретения новых знаний лежит диалоговое общение. Парная и групповая работа на семинарских занятиях обеспечивает качественно новый уровень работы с юридическими документами, при этом используя различные источники информации.

Новая образовательная среда актуализирует применение исследовательских проектов в изучении студентами правовых дисциплин, а также веб-квестов в поиске ответов на вопросы в сети Интернет, видеофильмов и мультимедийных презентаций [8]. Одним из новых видов обучения является компьютерная учебно-деловая игра. Развитие информационно-компьютерной грамотности происходит в ходе применения правовых сайтов «Гарант», «Консультант Плюс», «Кодекс» и др.

Изучение Федерального закона «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» можно организовать, используя технологию веб-квест.

Эффективность работы над веб-квестом обеспечивается за счёт владения студентами базовыми правовыми знаниями. Правовая культура проявляется в раскрытии сущности основных правовых понятий темы изучения. Правовое сознание развивается в аргументированном доказательстве и убедительном отстаивании своей позиции.

Среди традиционных форм обучения правовым дисциплинам актуальными остаются мозговой штурм и дебаты. Практико-ориентированное направление этих организационных форм проведения семинарских занятий обеспечивается за счёт важных для специфики профессиональной деятельности будущих медиков среднего звена обсуждения вопросов о нормах Уголовного кодекса Российской Федерации, преступлениях, совершаемых медицинскими работниками, а также о правах и обязанностях пациентов и медицинских работников. На таких занятиях студент оперирует знаниями, полученными раннее не только на занятиях по правовым, но и другим общим дисциплинам, например, истории, философии, этики. Важным моментом является и тот факт, что студент опирается и на свой жизненный опыт в этих вопросах.

Студент за время обучения должен изучить медицинское право, ознакомиться с реальными юридическими аспектами будущей профессиональной деятельности, знать специфические особенности правового регулирования вопросов, которые относятся к деятельности учреждений здравоохранения, овладеть опытом профессиональной деятельности медицинских работников среднего звена.

Анализ научно-педагогической литературы и свой личный опыт педагогической деятельности позволяет обобщить и конкретизировать методическую систему обучения правовым дисциплинам в средних профессиональных образовательных учреждениях в условиях цифровой образовательной среды.

Центральное место в системе обучения занимает образовательная среда, что влечёт изменение в содержательном плане всех компонентов системы. Образовательная среда представлена как интеграция трёх составляющих современного процесса обучения: практико-ориентированного (профессионального), личностно значимого (деятельностного), открытого пространства (информационно насыщенного и цифрового).

Принципы обучения определяются возрастными особенностями студентов колледжей и изменением образовательной среды:

– технология веб-квест – принцип развития всех видов познавательной деятельности, в том числе самостоятельной, творческой и исследовательской;

– принцип самоорганизации определяет перспективу развития самостоятельной деятельности, как учебной, так и профессиональной;

– принцип диалогичности обучения способствует общению как ведущего типа деятельности данного возрастного периода;

– принцип вариативности форм и методов обучения обеспечивает свободу осознанного выбора преподавателем и студентом способа достижения поставленных целей обучения;

– принцип открытости образовательного пространства обеспечивает расширение и углубление знаний за счёт информационной насыщенности среды и цифровых технологий её функционирования;

– принцип нелинейности представлен в постнеклассической образовательной парадигме как альтернатива традиционному принципу последовательности обучения, но не нарушающему принципа преемственности обучения и направленного на соединение различных частей целого, всесторонность изучения объекта и одновременность.

Следующий компонент методической системы обучения правовым дисциплинам в СПО является целевой компонент, который прогнозирует конечный результат обучения, значит, определяет современные требования к специалисту среднего звена. В правовом обеспечении цель обучения – формирование право-

Таблица 1

Психолого-педагогические условия

№	Условие	Характеристика условия
1.	Психологические:	
	Мотивационно-поведенческие	Воспитание мотивационно-ценностного отношения к познавательной деятельности через активизацию мыслительной деятельности, устойчивого интереса к правовым знаниям, развитие правового сознания и гражданского поведения;
	Личностно-деятельностные	развитие качеств личности, таких как самостоятельность, самоорганизованность, саморефлексия, самооценка своей деятельности как способности к самоактуализации
2	Педагогические:	Организация обучения в сотрудничестве, основанного на взаимном обогащении, через диалоговое обучение и интерактивное взаимодействие с окружающим миром, используя особенности образовательной среды.
	Организационно-методические	Применение информационных технологий для развития самостоятельной познавательной деятельности студентов, расширения их возможностей работы с компьютером и другими цифровыми инструментами.
		Педагогическое сопровождение развития правового сознания студентов (сбор информации, определение плана действия, оценка, коррекция и обобщение результатов) в процессе обучения.
		Разработка групповых и индивидуальных заданий с применением инструментов цифровой образовательной среды, обеспечивающих качество знаний и правовую грамотность студентов.
	Содержательные:	Создание банка практических заданий, проектов, проблемных юридических ситуаций, отвечающих специфическим особенностям правового регулирования вопросов, которые относятся к деятельности учреждений здравоохранения.
	Контрольно-диагностические:	Для оценки результатов обучения внедрять тестовый контроль знаний, как в офлайн-, так и онлайн-режимах, защиту веб-квестов и написание эссе, на основании которых можно провести корректировку содержания, методов и форм обучения.
	Организационно-технические:	Обеспечение требований здоровьесберегающих технологий обучения к применению дистанционного обучения, электронных учебников, использования инструментов цифровой образовательной среды

вой культуры студента, развитие правового сознания, владение правовыми компетенциями как составной частью профессиональной компетентности.

В определении содержания обучения выделяют базовые знания общего права и специфические знания медицинского права. Контекстное содержание обеспечивает профессиональному становлению студентов. Образовательная среда способствует равным возможностям обучающихся к самостоятельному приобретению новых знаний.

Субъект-субъектная организация обучения позволяет активизировать познавательную деятельность студентов за счёт включения его как равноправного участника образовательного процесса и осознания своей учебной деятельности на всех этапах обучения.

Такой подход влияет на выбор форм и методов обучения. Новая образовательная среда актуализирует и неформальное обучение, которое обеспечивается за счёт веб-семинаров, онлайн-форумов и др. Применение интерактивных методов и технологий обучения возможно, как в традиционном понимании, так и в новых условиях с использованием компьютерных и интернет-технологий.

Методическая система представлена традиционно и включает принципы, цели, содержание, формы, методы и средства обучения. Методическая система дополнена описанием образовательной среды и организационными подходами к обучению. Считаем необходимым остановиться на психолого-педагогических условиях обучения студентов СПО в условиях цифровой образовательной среды.

Под психолого-педагогическим условиям будем понимать систему мер, направленных на обеспечение достижения поставленных целей обучения. Представим их содержание в таблице 1.

Таким образом, методическая система обучения правовым дисциплинам – динамическая система, которая функционирует в новых условиях образовательной среды и обеспечивает формирование правовой грамотности, развитие правового сознания студентов с учётом их возрастных особенностей. Конечным результатом обучения студентов правовым дисциплинам является овладение правовыми компетенциями, что способствует успешности их профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Толковый словарь Д.Н. Ушакова*. Available at: http://www.вокабула.рф
2. Савин В.Н. *Правовая культура студентов в современных условиях: социологический анализ*. Екатеринбург. 2011.
3. Арутюнова Э.К. *Правосознание и правовая культура личности в России*: монография. Москва, 2018.
4. Ибрагимова З.Н. *Правосознание, правовая культура, правовое воспитание*. Орел.
5. Шацкий С.Т. *Педагогические сочинения*. Москва, 1964; Т. 2.
6. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 34.02.01 Сестринское дело* (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2014 г. № 502). Available at: https://base.garant.ru/70683786/
7. Артюхина М.С., Артюхин О.И., Фролов И.В. Исторические предпосылки интерактивного обучения в теории и практике педагогики. *Проблемы современного педагогического образования*. Серия: Педагогика и психология. 2018; Выпуск 60, Ч. 1: 342 – 345.
8. Санина Е.И., Артюхина М.С. *Методология, теория и практика интерактивного обучения математике бакалавров гуманитарного направления в информационно-образовательной среде вуза*. Москва: АСОУ, 2016.

References

1. *Tolkovyj slovar' D.N. Ushakova*. Available at: <http://www.âîêàáóëà.ðô>
2. Savin V.N. *Pravovaya kul'tura studentov v sovremennyh usloviyah: sociologicheskij analiz*. Ekaterinburg. 2011.
3. Arutyunova `E.K. *Pravosoznanie i pravovaya kul'tura lichnosti v Rossii*: monografiya. Moskva, 2018.
4. Ibragimova Z.N. *Pravosoznanie, pravovaya kul'tura, pravovoe vospitanie.* Orel.
5. Shackij S.T. *Pedagogicheskie sochineniya*. Moskva, 1964; T. 2.
6. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 34.02.01 Sestrinskoe delo* (utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 12 maya 2014 g. № 502). Available at: https://base.garant.ru/70683786/
7. Artyuhina M.S., Artyuhin O.I., Frolov I.V. Istoricheskie predposylki interaktivnogo obucheniya v teorii i praktike pedagogiki. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2018; Vypusk 60, Ch. 1: 342 – 345.
8. Sanina E.I., Artyuhina M.S. *Metodologiya, teoriya i praktika interaktivnogo obucheniya matematike bakalavrov gumanitarnogo napravleniya v informacionno-obrazovatel'noj srede vuza*. Moskva: ASOU, 2016.

Статья поступила в редакцию 09.07.21

УДК 378

Petrusevich A.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: petrark47@mail.ru, ORCID 0000-0003-0011-6129*
Safronova E.A., *postgraduate, Department of Pedagogy, Omsk Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: sekatova@mail.ru*

METHODOLOGICAL APPROACHES IN THE STUDY OF THE SOCIO-CULTURAL TRANSFORMATION OF MODERN EDUCATION. The article considers features of the main methodological approaches used in the study of socio-cultural transformations of modern educational institutions: schools, colleges, universities. Three positions of reflection of interrelation of socio-cultural approach in pedagogical science are analyzed. Special attention is paid to the general scientific system approach, which is inextricably linked with other approaches and, in particular, with the cultural and educational approach as its integral part. The article presents the idea that the study of socio-cultural transformations requires the definition of the logic of research, which is determined by the chosen methodological approach. The most deeply socio-cultural transformations are studied by the cultural and educational approach, which is based on modern paradigms of education development.

Key words: **system, methodology, methodological approach, culture, education, research.**

А.А. Петрусевич, *д-р пед. наук, проф., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: petrark47@mail.ru*
Е.А. Сафронова, *аспирант, Омский педагогический университет, г. Омск, E-mail: sekatova@mail.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены особенности основных методологических подходов, используемых в исследовании социокультурных преобразований современных образовательных институтов: школы, колледжа, вуза. Разобраны три позиции отражения взаимосвязи социокультурного подхода в педагогической науке. Особое внимание уделяется общенаучному системному подходу, который неразрывно связан с другими подходами и, в частности, с культурно образовательным подходом как его неотъемлемой частью. В статье проводится идея, что исследование социокультурных преобразований диктует необходимость определения логики исследования, которая определятся избранным методологическим подходом. Наиболее глубоко социокультурные преобразования исследуются культурно-образовательным подходом, который строится на современных парадигмах развития образования.

Ключевые слова: **система, методология, методологический подход, культура, образование, исследование.**

В условиях развития современного образования одной из важных задач, определяющих это развитие как непрерывное, поступательное, нацеленное на получение нового качества является рассмотрение основных методологических подходов, исследующих происходящие процессы в рамках социокультурных преобразований образования и его институтов. Определение таких подходов и их характеристика с позиции социокультурных преобразований не только образо-

вательных институтов (школы, колледжа, вуза и др.), но и среды, в которой они действуют, позволит определить научно обоснованные принципы исследования, целевые установки и методы, позволяющие получить объективные результаты преобразований.

Одной из характерных черт изменяющегося образования является отказ от знаниевой парадигмы организации образовательной деятельности и переход к развивающей, раскрывающей сущность организации современной модели приобретения знаний [1, с. 328].

В практике работы современных образовательных институтов наиболее заметные изменения осуществляются уже в общеобразовательной школе, особенно на ее на старшей ступени. Это проявляется в разработке программ создания профильных классов, осуществляющих специализированную подготовку школьников к поступлению в профессиональную школу. В рамках такой подготовки особое внимание уделяется созданию условий индивидуализации образования, поскольку новая образовательная парадигма строится на теории личностно ориентированного подхода [2, с. 316].

Определяя методологические подходы в исследовании социокультурной трансформации современного образования, каждому исследователю приходится разрабатывать логику исследования, задаваемую содержательными особенностями выбираемого методологического подхода. Следовательно, она должна охватить все понятия, относящиеся к социокультурным преобразованиям общества, и их влияние на образование в целом, а также социокультурные преобразования в его образовательных институтах.

Вместе с тем методология исследования охватывает весь комплекс проблем становления и развития современного образования, как основной содержательной характеристики социокультурных изменений, так и механизмов, обеспечивающих активную позицию субъектов образования, отражающуюся в их ценностно-смысловых ориентациях. Тогда исследование становится междисциплинарным, поскольку здесь затрагиваются различные области наук: экономика, управление, психология, социология, педагогика и др. То есть переход к новой парадигме образования не ограничивается только реализацией принципов педагогической науки. Здесь имеет место широкая взаимосвязь целого комплекса наук, обеспечивающих возможность объективно исследовать особенности социокультурной трансформации общеобразовательной школы.

Вместе с тем социокультурная трансформация современного образования осуществляется в результате таких же преобразований в обществе. Действительно, происходящие процессы общественных социокультурных преобразований выступают основаниями трансформаций во всех общественных и государственных институтах. Их содержание часто связано с возрастанием сложности в человеческих отношениях и связях, поскольку любые изменения, осуществляющиеся в том или ином социальном институте, непременно потребуют внесения коррективов в деятельность, в общение, в требования, которые люди предъявляют друг другу. Социокультурная трансформация в обществе создает условия появления новых форм связи людей, совместной деятельности, новые цели этой деятельности и способы их реализации. По сути, создается новое культурное и социальное пространство, в котором выделяются различные социокультурные поля. Именно в этих полях осуществляются преобразования, отвечающие социокультурным вызовам [3, с. 346].

В работах П. Бурдье, изучавшем социальное пространство, мы находим, что он понимает его как совокупность незаметных на первый взгляд связей, которые создают некоторое поле позиций, соединяющих разных людей в ходе выполнения совместной деятельности. То есть ученый понимает социальное пространство не как что-то устойчивое, консервативное, не двигающееся, а наоборот, это комплекс динамичных связей, находящихся в постоянном движении, это множество процессов, это потоки событий, меняющихся, трансформирующихся, развивающихся [4, с. 286]. Естественно, что социальное пространство тесно связано с культурным, так как в нем отражается все его важные характеристики.

В работе П.А. Сорокина эта связь получила свою характеристику. По его мнению, речь идет о широкой совокупности устоявшихся мнений, идей, норм, представлений о предпочитаемой форме социального порядка, в которой проявляются отношения людей, их общение и коммуникация, которые разделяют большинство членов общества. То есть речь идет о постоянном процессе изменения и воспроизводства элементов культуры, сама культура является отражением основных характеристик социального поля. При этом культура играет важнейшую роль в корректировке и регулировании всех процессов, которые имеют место в социальном поле. Эта связь социального и культурного и образует то, что мы называем сегодня социокультурным пространством. Именно оно сейчас находится в центре внимания многих исследователей.

Анализ такой связи позволяет считать, что действе культурного поля распространяется на всех субъектов, входящих в него, транслируя им соответствующие культурные ценности, социальные нормы и язык. Если это так, то культурное поле является для его участников основанием всей программы жизнедеятельности. Это особенно сказывается на тех исследованиях, в которых рассматриваются вопросы методологических подходов, рассматривающих особенности социокультурных преобразований. А если рассматривать социокультурную трансформацию современного образования и его институтов, то культурное поле задает все механизмы действия социальных отношений и связей, на основе которых осуществляются необходимые преобразования.

В педагогической науке социокультурный подход отражает взаимосвязь трех позиций:

1) характеристику состояния и изменений всех социокультурных процессов в образовании;

2) социокультурную деятельность, строящуюся на общепринятых законах, нормах и технологиях;

3) взаимосвязь институтов образования с институтами других сфер социальной жизни и то влияние, которое испытывает образование от этой связи.

Однако часто в педагогических исследованиях используется культурный подход. Здесь необходимо отметить, что это более широкий подход, включающий и социокультурный, поскольку содержит в себе всю культуру, в том числе и социальную. Здесь культура выступает как отдельный институт, в котором представлено все общественное пространство, его культура, деятельность, социальные нормы и пр. Культурный подход в таких исследованиях задает некоторую гуманистическую составляющую в образовании, поскольку предполагает включение в содержание образования культурных компонентов, вне зависимости от того, какое это образование: естественнонаучное, математическое, техническое или гуманитарное [5, с. 230].

Характеризуя системный подход в исследованиях, следует отметить, что его особенностью является то, что он может выступать как подход, используемый в любых исследованиях, в том числе связанных с социокультурными преобразованиями. Как отмечают многие ученые, системный подход, будучи общенаучным, позволяет рассматривать динамику социокультурных преобразований как некоторую систему, в которой системно проявляются основные компоненты исследуемых социальных институтов. Если в качестве исследования выступает конкретный образовательный институт: общеобразовательная школа, колледж или вуз, то социокультурные изменения в этих институтах охватывают все стороны деятельности и всех ее субъектов [6, с. 144].

Анализируя педагогические исследования, в которых использовался системный подход как методологический, можно выделить ряд положений, характеризующих развитие исследуемых образовательных институтов как систем:

- системный подход используется тогда, когда стоит цель оптимизации исследуемой системы, где сама оптимизация характеризуется как наиболее рациональная в имеющихся условиях;
- любое явление в рамках системного подхода рассматривается в развитии и целостности;
- системный подход требует определения системообразующих факторов как оснований, задающих систему;
- в использовании системного подхода имеет место рассмотрение связей с разными по масштабу системами, в которых каждая более общая определяет цели нижестоящих;
- наличие подсистем не снимает ограничений о связях целей системы и ее подсистем;
- системный подход характеризует развитие системы, которое рассматривается как ее преобразование от одного уровня к другому, более высокому [7, с. 301].

Рассматривая теорию системного подхода, нельзя не обратить внимания на то, что системный подход, используемый в исследовании социокультурных процессов, протекающих в образовательных институтах любого уровня, позволяет детально сопоставить такие понятия, как конструирование, проектирование, моделирование осуществляемых мероприятий в этих институтах. При этом все эти понятия в некоторой степени отражают саму систему. Здесь меняются только цели и функции элементов системы в проектировании, моделировании, конструировании. Кроме того, в оценке процессов, происходящих в этих системных феноменах, могут использоваться различные критерии и характеристики эффективности происходящих процессов внутри каждого феномена.

В частности, рассматривая проектирование, мы отмечаем в нем одновременно и абстрактное отражение проектируемой действительности, и способы, которые применяются при апробации и представлении проекта. Особенно важно то, что в ходе проектирования имеет место сложная динамика приобщения субъектов проектирования к реализации целей и задач осуществления проекта. При этом стираются границы между реальной действительностью и виртуальной, то есть проектируемой, но пока не ставшей действительностью.

Как уже отмечалось, системный подход отражает особенности взаимосвязи образования и культуры, а его использование в исследовании процессов, происходящих в современном образовании, позволяет рассматривать сами образовательные институты как субъекты социокультурной трансформации. Таким образом, культурно-образовательный подход, который применяется для исследования социокультурных преобразований в образовании, выступает как некоторая подсистема системного подхода и соотносится как часть и целое.

То есть здесь мы снова видим наличие прочной связи двух социальных институтов: образования и культуры. Это неразрывная связь. Она генетически пронизывает каждый социальный институт такими узами, когда один без другого не может существовать. В содержании этих институтов заложен опыт предшествующих поколений, сохранение и упрочение ценностей, накопленных этими поколениями, здесь имеет место развернутый социальный контроль и оценка создаваемой и распределяемой духовной продукции, отражающей жизнь и деятельность общества. Вместе с тем взаимосвязь этих институтов отражает направленность

развития духовных ценностей общества, взаимодействия людей, создающих материальные ценности и их распределение. Такая взаимосвязь определила сходство функций в культуре и образовании. Они, как показывает весь исторический опыт развития общества, всегда были синхронны и гармоничны. Таким образом, системный подход, как общенаучный, вполне обеспечивает исследование социокультурных преобразований в образовании в целом и в образовательных институтах современного образования в частности.

Отмеченная связь культуры и образования свидетельствует, что культурно-образовательный подход осуществляется в рамках системного и позволяет объективно оценить эти преобразования [8, с. 480]. В исследовании систем, где используется культурно-образовательный подход, они изучаются с позиции внутреннего и внешнего. Это происходит вследствие того, что каждому исследователю для получения объективной картины необходимо изучать отношения исследуемой системы с другими объектами и системами, находящимися за ее границами, в частности со средой.

Вместе с тем исследователь изучает особенности взаимосвязи и самих элементов системы, которые отражают ее целостность. Тогда, определяя понятие трансформации системы, необходимо иметь в виду все, что происходит на внешнем уровне (ее взаимосвязи со средой) и внутри самой системы, где происходит преобразование ее элементов. Следовательно, трансформация системы – это все преобразования ее внешних и внутренних связей, в результате которых получается новая система, с новыми связями и отношениями между ее элементами. Анализируя культурно-образовательный подход, следует отметить его важную роль в исследовании социальных отношений, отношений между группами людей и отдельными людьми. Характеризуя такой подход как исследовательский в отношении общества и человека, необходимо отметить, что предметом исследования является человек, его отношения, поведение, взгляды, его потребности.

Использование методов исследования применительно к культурно-образовательному подходу позволяет выявить закономерности различных внешних и внутренних частей системы, ее связей, осуществить анализ прочности и устойчивости этих связей, проанализировать влияние различных условий и факторов на процессы изменений системы, спроектировать предположительное поведение системы в будущем.

Культурно-образовательный подход как способ исследования различных систем предоставляет широкие возможности исследования социокультурных преобразований как системы некоторых значимых изменений в различных образовательных институтах (новообразований). В его рамках в фокусе социокультурных преобразований изменяются все без исключения элементы системы. Это особенно важно, когда эти преобразования отражают принимаемые в ней нововведения, требующие глубокого познания поведения системы в этих условиях.

Учитывая тесную взаимосвязь культурно-образовательного подхода с системным подходом (П. Бурдье), необходимо отметить, что в исследовании любой системы его использование диктует рассматривать эту систему во внешнем и внутреннем планах. Тогда исследование любой системы, в том числе образовательной, будет направлено на анализ отношений системы как целого с различными объектами, связанными с самой системой, но не обязательно являющимися ее частями, а находящимися вне этой системы. Здесь особое внимание исследователя будет сосредоточено на отношениях между элементами самой системы и теми объектами, с которыми она связана не только прямо, но и косвенно. Такое понимание культурно-образовательного подхода позволяет рассматривать трансформацию системы как ее изменение во внешнем и внутреннем аспектах.

Внешне это то, что связано с ее поведением в результате внесения новых элементов (или требований), во внутреннем – это преобразование самих элементов системы и появление новых связей с объектами, лежащими вне ее. Очевидно, что эти новые связи будут характеризовать новую, трансформирующуюся систему. Использование культурно-образовательного подхода в исследовании социокультурной трансформации современного образования, как отмечает исследователь А.М. Осипов, позволяет глубоко проникнуть в суть отношений, складывающихся между отдельными лицами и социальными группами в процессе функционирования образовательной системы. Здесь особое внимание сосредоточивается на предмете исследования, в качестве которого выступает поведение отдельных людей, их взаимоотношения, характер и теснота связей, целевые установки, содержание деятельности и др.

Исследуя поведение системы в период ее изменения под влиянием некоторых обстоятельств, исследователь, использующий культурно-образовательный подход, может выявить некоторые закономерности, которые характеризуют особенности трансформации образовательной системы, появление ее новых свойств, изменения среды, в которой существует сама система. То есть на основе анализа поведения системы появляется возможность предсказать варианты ее развития, выстроить некоторую теорию, раскрывающую ее внутреннюю характеристику в результате трансформации, связи системы с другими объектами или системами.

Таким образом, использование культурно-образовательного подхода обогащает представление исследователя об особенностях и закономерностях поведения системы под влиянием различных обстоятельств, позволяет значительно глубже изучить поведение человека в социальной системе, выявить его отношение к другим лицам, группам, социальным институтам.

Дальнейшее его развитие в этой области является важнейшей задачей современной социологической, кибернетической, педагогической и других наук, изучающих поведение человека в социуме, его отношение к важнейшим социальным институтам, к образованию, экономике, политике, искать наиболее эффективные формы человеческой организации и общественного развития.

При проведении исследований сложных систем методами культурно-образовательного подхода часто важно знать также их внутреннее содержание, внутренние связи системы. В этом случае исследователь переходит к более широкому (точнее, более детальному) представлению системы, но в рамках этого представления он по-прежнему интересуется лишь культурно-образовательными свойствами и связями подсистем. Тем самым сохраняется возможность использовать прежний арсенал методов культурно-образовательного подхода. В процессе развития научного знания методология культурно-образовательного подхода претерпевает определенные изменения. С появлением новых задач расширяется его предметная область. Арсенал его методов непрерывно пополняется, но суть остается прежней – он проводится с позиции внешних и внутренних аспектов системы.

Исследование социокультурной трансформации современного образования требует использования различных методологических подходов, в рамках которых определяется совокупность применяемых методов исследования. Здесь важно только то, чтобы эта совокупность обеспечивала полноту и объективность трансформации образовательной системы. В этой связи С.Д. Поляков считает, что наиболее результативным в исследовании сложных социальных систем, к которым относится и система образования, является применение методов структурного анализа. Поясняя свою позицию, исследователь отмечает, что сущность предметов и явлений, с которыми сталкивается человек, не заключена в их структуре. Структура по отношению к предмету, который производит человек, вторична. Первичным является функция, которую выполняет этот предмет, его роль в человеческой деятельности. При этом не столь важно, какова структура, сложная или простая, важна функция или роль, которая предназначена предмету.

Таким образом, значение и роль исследуемого явления, предмета, факта, системы реализуется структурой и объясняется с помощью структуры. Но это разные структуры. В первом случае речь идет о структуре рассматриваемого элемента (подсистемы), во втором – о структуре системы в целом, содержащей рассматриваемый элемент (подсистему). Различая эти случаи, говорят о внутренней и внешней структурах соответственно. Первый аспект важен, когда стоит задача конструирования систем, второй – когда осуществляется теоретическое исследование систем.

Применяя культурно-образовательный подход к исследованию какой-либо системы, мы одновременно проводим структурный анализ некоторой другой системы, включающей исходную в качестве своего элемента. И наоборот, осуществляя структурный анализ какой-либо системы, мы одновременно реализуем культурно-образовательный подход по отношению к системам, которые входят в исходную в качестве ее элементов или подсистем. В исследовании социальных систем достаточно четко просматривается единство внешнего и внутреннего аспектов, отражающих саму систему. Это особенно важно при рассмотрении социокультурной сущности социальной системы.

Методы культурно-образовательного подхода позволяют исследовать объект не только с точки зрения его внутреннего строения, но и его связей с окружающей средой. Социокультурные модификации в образовании есть результат взаимодействия образования и социальной среды.

С позиции культурно-образовательного подхода мы рассматриваем одну из наиболее значимых трансформаций в современной школе, а именно переход к профильному образованию. При этом методы, используемые в данном подходе, позволяют изучать динамику изменения основного субъекта образования – школьника, трансформацию его ценностно-смысловых ориентаций.

Таким образом, культурно-образовательный подход позволяет установить закономерности социокультурных изменений в школе в зависимости от социального заказа и социокультурной ситуации в обществе.

Проведенный теоретический анализ показывает, что педагогическая наука, как и другие области науки в процессе социокультурной трансформации общества, характеризуются следующими признаками: изменением средств научного познания; взаимопроникновением методов и средств отдельных наук; изменением характера решаемых современной наукой проблем на основе междисциплинарного взаимодействия; возрастанием социальной ответственности исследователя перед обществом.

Библиографический список

1. Каган М.С. *Человеческая деятельность: Опыт системного анализа*. Москва: Политиздат, 1994.
2. Макреня А.А. *Избранные педагогические труды*. Тюмень. ТОГИРРО, 2008.
3. Сорокин П.А. *Человек. Цивилизация. Общество*. Москва: Политиздат, 1992.

4. Бурдье П. *Социология политики*. Москва: Socio-Logos, 1993.
5. Осипов А.М. *Общество и образование*. Новгород: Издательство НГУ, 2018.
6. Поляков С.Д. *Технология воспитания*: учебно-методическое пособие. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2012.
7. Зборовский Г.Е. *Образование: от XX к XXI веку*. Екатеринбург, 2010.
8. Маленкова Л.И. *Теория и методика воспитания*: учебное пособие. Москва: Педагогика, 2012.

References

1. Kagan M.S. *Chelovecheskaya deyatel'nost': Opyt sistemnogo analiza*. Moskva: Politizdat, 1994.
2. Makrenya A.A. *Izbrannye pedagogicheskie trudy*. Tyumen'. TOGIRRO, 2008.
3. Sorokin P.A. *Chelovek. Civilizaciya. Obschestvo*. Moskva: Politizdat, 1992.
4. Burd'e P. *Sociologiya politiki*. Moskva: Socio-Logos, 1993.
5. Osipov A.M. *Obschestvo i obrazovanie*. Novgorod: Izdatel'stvo NGU, 2018.
6. Polyakov S.D. *Tehnologiya vospitaniya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2012.
7. Zborovskij G.E. *Obrazovanie: ot XX k XXI veku*. Ekaterinburg, 2010.
8. Malenkova L.I. *Teoriya i metodika vospitaniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Pedagogika, 2012.

Статья поступила в редакцию 09.07.21

УДК 378

Tynnik G.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kursk State University (Kursk, Russia), E-mail: galinatynnik@yandex.ru*
Tarasuk N.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Kursk State University (Kursk, Russia), E-mail: n_a_tarasuk@mail.ru*

THE DEVELOPMENT OF INTERACTIVE COMMUNICATIVE SKILLS OF INTENDING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE PROCESS OF INTERGRATING TRADITIONAL AND DISTANT EDUCATION. The article is dedicated to technological aspects of developing interactive communicative skills of would-be foreign language teachers in the process of traditional and distant learning. This problem is regarded as an urgent one due to the objective need of foreign language education in teachers having a wide range of communicative skills including those of professional interaction which are essential for the solution to burning professional tasks. The analysis of the concept "interactivity", the study of the specific features of a foreign language teacher's professional communication, as well as the structure of their communicative competence have made it possible to define interactive communicative skills as a system of professional and personal qualities providing the readiness to organize and practise both face-to-face and electronically-mediated interaction with other participants of the educational process at all levels aimed at solving cognitive, cultivating, educative and learning tasks of foreign language education. The authors present an algorithm **of organizing the process of developing** interactive communicative skills in foreign language classes based on the combination of traditional and distant forms of education, give a detailed description of each stage and point out pedagogical conditions providing the effective development of the skills under discussion in the process of the professional training of bachelors of 44.03.05 Pedagogy, specialty "Foreign Language Teaching". The material presented in the paper leads to the conclusion that the purposeful development of intending foreign language teachers' interactive communicative skills contributes to the expansion and interiorization of experience of solving burning tasks in the sphere of professional communication.

Key words: **interactive communicative skills, foreign language education, professional communication, integration of traditional and distant education.**

Г.Н. Тынник, *канд. пед. наук, доц., Курский государственный университет, г. Курск, E-mail: galinatynnik@yandex.ru*
Н.А. Тарасюк*, д-р пед. наук, проф., Курский государственный университет, г. Курск, E-mail: n_a_tarasuk@mail.ru*

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНО-ИНТЕРАКТИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ТРАДИЦИОННОГО И ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Настоящая статья посвящена рассмотрению технологических аспектов формирования коммуникативно-интерактивных умений будущего учителя иностранного языка в условиях традиционного и дистанционного образования. Актуальность обсуждаемой проблемы обусловлена объективной потребностью иноязычного образования в учителях, владеющих прочными навыками профессионального взаимодействия, реализуемого в настоящее время посредством не только традиционной, но и дистанционной форм обучения иностранному языку. На основании анализа понятия «интерактивность», а также выявления специфики профессионального общения учителя иностранного языка и структуры его коммуникативной компетенции определяется сущность коммуникативно-интерактивных умений будущего учителя как системы профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих готовность к организации и осуществлению как непосредственного, так и опосредованного электронной информационной средой взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса на всех его этапах с целью решения познавательных, развивающих, воспитательных и учебных задач иноязычного образования. В работе предлагается алгоритм развития коммуникативно-интерактивных умений в условиях сочетания традиционной и дистанционной форм обучения, описаны этапы его реализации, а также представлены педагогические условия, обеспечивающие эффективность развития данной группы умений в процессе подготовки бакалавров по направлению 44.03.05 Педагогическое образование, профиль «Иноязычное образование». Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что целенаправленное развитие коммуникативно-интерактивных умений у будущих учителей иностранного языка способствует расширению и интериоризации опыта решения приоритетных задач в сфере предстоящей профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: **коммуникативно-интерактивные умения, иноязычное образование, профессиональное общение, интеграция традиционного и дистанционного образования.**

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование важнейшее место в реализации программы подготовки бакалавров в данной сфере отводится электронной информационно-образовательной среде образовательного учреждения и применению дистанционных технологий. В данном документе также указаны основные виды профессиональной деятельности, выполняемые бакалаврами педагогического образования: педагогическая, проектная, методическая, организационно-управленческая, культурно-просветительская, сопровождения [1].

Очевидно, что качественное осуществление указанных видов профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации современного образования невозможно без высокого уровня развития коммуникативно-интерактивных умений, которые следует рассматривать как специально формируемую группу умений в структуре профессиональной готовности учителя иностранного языка. Владение данными умениями позволит будущим педагогам более эффективно решать профессиональные задачи разных типов на основе применения системы коммуникативных и интерактивных средств обучения, а также добиваться бóльших результатов профессионально-педагогической деятельности в процессе не только традиционного, но и дистанционного обучения. Исследователи М.Н. Евстигнеев и П.В. Сысоев справедливо отмечают, что «неспособность учителей создавать информационную образовательную среду, в которой каждый ученик смог бы не только овладеть изучаемым предметом и полностью реализовать свой потенциал, но и сформировать умения образования и самообразования, тормозит формирование ИКТ компетентности обучающихся» [2, с. 16].

Результаты современных исследований в области методики преподавания иностранных языков (Н.Д. Гальскова, О.Г. Поляков, Е.Н. Соловова, П.В. Сысо-

ев), а также накопленный эмпирический опыт в данной сфере свидетельствуют о том, что проблема развития коммуникативно-интерактивных умений будущего учителя с учетом сложившегося в настоящее время синтеза традиционного и дистанционного образования еще не нашла должного отражения в теории и методике профессионального образования педагогов. В связи с этим на современном этапе развития иноязычного образования имеет место противоречие между необходимостью детальной разработки наиболее значимых и актуальных технологических аспектов процесса развития коммуникативно-интерактивных умений будущих бакалавров педагогического образования и недостаточной освещенностью указанных аспектов в современной теории преподавания иностранных языков в высшей школе.

Указанное противоречие определило проблему настоящего исследования: каковы технологические основы процесса развития коммуникативно-интерактивных умений будущих педагогов иноязычного образования в современных условиях интеграции традиционного и дистанционного образования?

Цель данной статьи заключается в представлении технологических аспектов, обеспечивающих эффективность процесса развития коммуникативно-интерактивных умений будущих учителей иностранного языка. Указанная цель обусловила необходимость решения следующих задач:

– уточнить сущность понятия «коммуникативно-интерактивные умения» учителя иностранного языка;

– разработать алгоритм организации обучения иноязычному общению, направленный на развитие коммуникативно-интерактивных умений;

– представить педагогические условия, обеспечивающие эффективность развития данной группы умений в процессе подготовки бакалавров по направлению 44.03.05 Педагогическое образование.

С целью решения обозначенных задач необходимо обратиться к рассмотрению основных характеристик коммуникативно-интерактивных умений.

Понятие «интерактивность» вошло в научный обиход как производная форма английского глагола «interact» – взаимодействовать, действовать, влиять друг на друга. В социологических исследованиях интерактивность рассматривается как «одна из ключевых категорий социологического анализа, описывающая многообразие социальных взаимодействий на различных уровнях: межличностном, групповом, институциональном» [3]. В педагогике данный термин понимается двояко.

Во-первых, интерактивность обозначает интенсивную целенаправленную деятельность субъектов учебного процесса по организации взаимодействия, в результате которой создается определенный коммуникативный продукт. Интерактивная сторона коммуникации подробно описана ведущим российским психологом и социологом Г.М. Андреевой, доказавшей, что «общение – это не только информационный обмен между коммуникантами, но и взаимодействие, направленное на обмен знаниями и действиями» [4, с. 80].

Именно коммуникативно-интерактивные умения обеспечивают необходимый уровень продуктивного профессионального взаимодействия, при котором совместная деятельность способствует не только достижению взаимопонимания, но и получению оптимальных педагогических результатов [5]. Только в процессе осуществления продуктивной интерактивной деятельности формируется личность обучающегося. Значимым для нашей работы представляется положение И.А. Зимней о том, что «целью любой деятельности, включая коммуникацию, является не только коммуникативный продукт, но и коммуникативный результат (изменение ситуации общения), который определяет направленность реализации последующих этапов деятельности общающихся» [6]. Совместное решение задач профессиональной коммуникации, предполагающее взаимообмен опытом профессиональной деятельности, в значительной степени способствует всестороннему развитию личности будущего бакалавра педагогического образования в соответствии с его актуальными потребностями и интересами.

Во-вторых, понятие интерактивности получило широкое распространение в образовательной практике при описании «не только межсубъектного взаимодействия, но и различных способов и средств взаимодействия человека с информационной средой и ее отдельными элементами» [7]. На современном этапе развития образовательных технологий внедрение ресурсов сети Интернет с их уникальными возможностями корпоративного взаимодействия естественным образом способствует интерактивности учебного процесса. С этой точки зрения коммуникативно-интерактивные умения связаны со способностью будущего педагога применять разнообразные электронно-коммуникационные средства (web-форумы, блоги, подкасты, мультимедийные обучающие программы, электронные конференции и вебинары и т.п.) для решения комплекса профессиональных задач. И.В. Роберт обосновано доказывает, что «выявление педагогических условий, механизмов и моделей целенаправленного включения учащихся в коллективную образовательную деятельность на основе информационного взаимодействия в сетевых сообществах (форумы, чаты, блоги, заочные турниры и т. п.) и их реализация обеспечивает научную, социальную и профессионально ориентированную значимость результатов обучения» [8, с. 202].

Таким образом, придерживаясь целостного взгляда на определение интерактивности, мы разделяем точку зрения Ю.Ю. Гавронской, которая полагает, что «обучение не сводится лишь к информационному взаимодействию, а несет в себе также обмен деятельностью, ценностями, смыслами и нацелено не только на передачу информации, но и на формирование и развитие личности» [7].

Коммуникативно-интерактивные умения необходимы учителю иностранного языка для организации процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьников, реализуемого по трем направлениям: лингвистическому (формирование у обучающихся системы знаний о типологических особенностях изучаемого иностранного языка и навыков оперирования языковыми средствами общения), прагматическому (формирование способности понимать высказывания иноязычных коммуникантов и порождать собственные адекватно ситуации и цели общения) и социолингвистическому (готовность учитывать национально-культурную специфику иного лингвосоциума в ходе речевого и неречевого общения) [9].

Первостепенное значение для нашего исследования имеет концепция профессора Е.И. Пассова, в соответствии с которой профессиональное общение педагогов является каналом познания, развития, воспитания и обучения обучающихся [10, с. 8]. Следовательно, коммуникативно-интерактивные умения как неотъемлемая составляющая процесса профессиональной коммуникации обеспечивает решение учебных, развивающих, познавательных и воспитательных задач будущими бакалаврами в сфере иноязычного образования. Также нельзя не согласиться с мнением данного автора в том, что умения профессионального общения, к которым мы относим коммуникативно-интерактивные умения, реализуются на всех этапах урока иностранного языка и обеспечивают его целостность и связность [10, с. 166, 191].

Представляется целесообразным рассмотреть то, как применяются коммуникативно-интерактивные умения в ходе решения задач каждого из аспектов иноязычного образования.

Реализация познавательного аспекта связана с воссозданием на уроке иностранного языка атмосферы иностранной культуры с присущей ей системой специфически национальных фактов, образов, смыслов, ценностей. Учащиеся знакомятся с историко-культурным наследием стран изучаемого иностранного языка, расширяют представления о многообразии и уникальности культур, более глубоко осмысливают факты и ценности родной культуры.

Развивающий аспект заключается в формировании и поддержании познавательной и коммуникативной мотивации в процессе изучения иностранного языка. Образовательный процесс, организованный с помощью интерактивных методов и технологий, направлен на развитие языковых способностей и активизацию творческого потенциала каждого обучающегося.

Важнейшей задачей воспитательного аспекта иноязычного образования является содействие всестороннему воспитанию обучающегося, формирование высокого уровня личностной культуры. Учитель выстраивает общение с учащимися и организует их взаимодействие друг с другом таким образом, чтобы направить их на осознание, принятие и усвоение правил и морально-этических норм межличностной и межкультурной коммуникации.

Учебный аспект иноязычного образования означает формирование у обучающихся гибких и прочных навыков речевого выражения определенных коммуникативных функций с помощью изучаемых лингвистических средств (фонетических, лексических, грамматических). Решая эту задачу, педагог создает ситуации иноязычного общения, максимально приближенные к реальной коммуникации в инокультурной среде.

Суммируя представленные теоретические положения, можно заключить, что коммуникативно-интерактивные умения педагога представляют собой *систему профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих готовность к организации и осуществлению как непосредственного, так и опосредованного информационной средой взаимодействия с другими субъектами профессиональной коммуникации на всех этапах образовательного процесса с целью обмена информацией, опытом деятельности и решения познавательных, развивающих, воспитательных и учебных задач.*

К основным видам коммуникативно-интерактивных умений будущего педагога в сфере иноязычного образования мы относим следующие:

1) способность определять цели и способы профессионального общения, необходимого для установления взаимодействия в процессе решения профессиональных задач;

2) владение разнообразными языковыми средствами и речевыми моделями решения речемыслительных задач профессиональной коммуникации, а также культурой речи как на иностранном, так и на родном языке;

3) умение моделировать стратегии речевого взаимодействия с учетом национально-культурной специфики коммуникативного акта;

4) умение применять на практике стратегии и средства профессионального общения, в том числе информационно-коммуникационные средства профессионально-педагогической деятельности и технологии их внедрения в процесс обучения иностранному языку;

5) способность к рефлексии результатов как совместной деятельности, так и степени самореализации в процессе решения профессиональных задач.

Эффективная подготовка будущих учителей иностранного языка к участию в профессиональной коммуникации в качестве активных, инициативных, открытых, способных к продуктивному диалогу со всеми ее участниками, требует разработки учебно-методического сопровождения образовательного процесса, которое обеспечивало бы целостность и комплексность формируемых коммуникативно-интерактивных умений. Процесс иноязычного профессионального образования будущих бакалавров должен быть организован посредством включения

в содержание обучения таких методов и форм обучения, которые мотивируют студентов к поиску и реализации стратегий ведения профессиональной коммуникации как в условиях учебной аудитории, так и за ее пределами (дистанционно).

Развитие коммуникативно-интерактивных умений происходит на основе специальной технологии, которая понимается в нашей работе как комплекс средств и приемов обучения, направленных на достижение конкретной образовательной цели.

Мы полагаем, что технология овладения обучающимися коммуникативно-интерактивными умениями может быть последовательно реализована на занятиях по иноязычному общению в вузе по следующим этапам: этап дифференциации и осмысления особенностей профессиональной коммуникации учителя иностранного языка; этап интериоризации опыта общения в процессе решения квазипрофессиональных задач коммуникации; рефлексивно-оценочный этап.

На этапе дифференциации и осмысления особенностей профессиональной коммуникации учителя иностранного языка происходит выявление и осмысление приоритетных педагогических задач, принципов и ценностей, интериоризация поведенческих моделей. Целенаправленное развитие коммуникативно-интерактивных умений предполагает отличную от традиционной логику организации образовательного процесса: сначала формируется новый опыт, затем происходит его анализ и теоретическое осмысление в процессе применения.

Студенты изучают возможные сценарии коммуникативных действий в конкретной педагогической ситуации, тренируются в дифференциации основных коммуникативных функций, реализуемых в процессе профессионального взаимодействия учителя: информирование, объяснение, одобрение, критика, убеждение, доказывание. Парная и групповая формы работы позволяют организовать смыслопоисковый диалог между обучающимися, в ходе которого они мотивируют и обогащают друг друга. Это способствует сплочению, укреплению межличностных отношений и осознанию значимости своего участия в совместной работе. Благодаря созданию особой мотивационно-стимулирующей среды студенты увлеченно и с интересом погружаются в учебно-профессиональную коммуникацию; на основе совместного обсуждения и анализа аутентичных видео- и аудиоматериалов происходит накопление образцов профессиональной речи, осмысливание целесообразных коммуникативных поступков. Преподаватель предоставляет обучающимся необходимые схемы, памятки и эталоны речевого и неречевого поведения учителя ИЯ. В качестве приоритетных упражнений на данном этапе выступают репродуктивные упражнения, выполнение которых предполагает не только непосредственное контактирование обучающихся с преподавателем и друг с другом, но и сетевое общение, организуемое посредством ИКТ (поиск, обработка и систематизация материалов иноязычных сайтов, просмотр новостных программ, участие в профессиональных форумах учителей иностранного языка, просмотр фильмов на иностранном языке). Применение электронно-коммуникационных технологий и средств обучения, содержащих текстовый, аудио- и видеоматериал различных уровней сложности, является сильным мотивирующим фактором к выполнению групповой работы и способствует накоплению и расширению у обучающихся опыта совместной деятельности.

На этапе интериоризации опыта общения в процессе решения квазипрофессиональных задач коммуникации устанавливаются прочные взаимосвязи между содержанием общения, функциональными формами его передачи и действиями коммуникантов. Иноязычное общение студентов на основе готовых образцов и эталонов переходит на более высокий уровень и стимулируется установками на неподготовленную, спонтанную речь. Данному этапу соответствует специально разработанная система интерактивных методов и приемов обучения, с помощью которых моделируются ситуации профессиональной коммуникации, воспроизводящие социокультурную и поведенческую специфику участников коммуникативного процесса в иноязычном образовании. К таким методам следует отнести ролевые и деловые игры, дискуссии, дебаты, проблемные задания, совместные проекты и презентации, метод кейсов. Участвуя в совместном решении учебно-познавательных и проблемных задач, студенты овладевают средствами речевой выразительности, стратегиями вербального воздействия на партнера; технологиями убеждения и аргументирования.

Система заданий, предлагаемых на данном этапе, побуждает обучающихся к решению квазипрофессиональных задач, в процессе которого они учатся проектировать и воспроизводить коммуникативные функции педагога иноязычного образования. Такие задания следует выполнять самостоятельно, без использования опор, что активизирует систему знаний и умений профессиональной деятельности, сформированную в ходе первого этапа. Студенты моделируют типичные ситуации общения учителя иностранного языка и анализируют возможные варианты решения поставленных педагогических задач, используя для этого как традиционные, так и электронно-коммуникационные средства и приемы: будущие бакалавры подбирают необходимую информацию, перерабатывают и адаптируют ее в соответствии с заданными требованиями, составляют сценарии онлайн-уроков, разрабатывают контрольные задания и методику их проверки. Важно отметить, что преподавателю следует варьировать коммуникативные установки, чтобы обучающиеся могли корректировать уже изученные речевые образцы и коммуникативные средства с учетом особенностей постоянно меняющихся, непрогнозируемых ситуаций общения. Творческие задания продуктивного характера активизируют механизмы освоения способов профессионального взаимодействия и отработку навыков принятия совместных решений. Элементы группового взаимодействия используются также в организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов, что формирует способность координировать коллективную работу.

Рефлексивно-оценочный этап связан с развитием умений самоконтроля достигнутых результатов речевого взаимодействия, выявления причин коммуникативных ошибок и неудач. Студенты по очереди пробуют себя в роли экспертов и дают оценку качества созданному в процессе учебно-профессиональной коммуникации речевому продукту. Происходит диагностика возникших затруднений, самооценивание значимости приобретенного опыта.

Эффективная реализация представленного алгоритма требует особого учебно-методического сопровождения процесса развития коммуникативно-интерактивных умений будущих учителей иностранного языка в условиях сочетания элементов традиционной и дистанционной форм обучения. В частности, важнейшее условие успешного достижения необходимого уровня умений профессиональной интеракции обеспечивается благодаря использованию программно-педагогического средства «Развитие коммуникативно-интерактивных умений на основе использования электронно-коммуникационных технологий». Основными компонентами данного программно-педагогического средства являются:

– содержательный компонент, т.е. необходимая теоретическая и практическая база, составляющая основу коммуникативно-интерактивных умений учителя иностранного языка;

– мотивационно-психологический компонент, подразумевающий характер и способы построения взаимоотношений между участниками учебного процесса;

– методический компонент, включающий методы и приемы формирования коммуникативно-интерактивных умений.

Указанное программно-педагогического средство предусматривает использование таких приемов обучения, как объяснение, конкретизация, генерализация, прием смыслового развертывания, сравнительно-сопоставительный прием, прием ролевого общения и т.д.

К педагогическим условиям эффективного применения представленного алгоритма развития коммуникативно-интерактивных умений будущих учителей иностранного языка мы также относим следующие: интеграция традиционных и дистанционных средств обучения иноязычному общению; коммуникативная направленность образовательного процесса как основа для продуктивного интерактивного взаимодействия обучающихся в процессе решения педагогических задач в сфере иноязычного образования; моделирование квазипрофессиональных ситуаций на занятиях по иноязычному общению, обеспечивающее погружение в атмосферу предстоящей профессиональной деятельности; доминирующая роль интерактивных технологий обучения иностранному языку, а именно – методов кооперативного, коллективно-группового и игрового обучения, которые в наибольшей степени способствуют овладению различными видами коммуникативно-интерактивных умений.

Таким образом, мы определили, что коммуникативно-интерактивные умения будущего учителя иностранного языка представляют собой особую группу умений, которую следует рассматривать как неотъемлемый компонент его профессиональной готовности к реализации иноязычного образования. Адекватное использование педагогом коммуникативно-интерактивных умений позволяет вывести его деятельность на качественно новый уровень, поэтому данная группа умений является наиболее приоритетной в процессе профессиональной подготовки. Представленная в статье технология развития коммуникативно-интерактивных умений будущего учителя иностранного языка, реализуемая в условиях интеграции традиционного и дистанционного образования по предлагаемым этапам и при обеспечении указанных педагогических условий, нацелена на достижение более высоких результатов по сравнению с традиционной моделью обучения, так как она способствует расширению и интериоризации опыта решения важных педагогических задач в сфере предстоящей профессиональной коммуникации на основе применения современных электронно-коммуникационных средств.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).* Москва, 2018.
2. Евстигнеев М.Н., Сысоев П.В. Компетенция учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий: определение понятий и компонентный состав. *Иностранные языки в школе.* 2011; № 6: 16 – 20.
3. Интерактивность. *Большой толковый социологический словарь.* Available at: https://472.slovaronline.com/1376-интерактивность
4. Андреева Г.М. *Социальная психология.* Москва: Аспект Пресс, 2006.
5. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Царькова В.Б. *Учитель иностранного языка. Мастерство и личность.* Москва: Просвещение, 1993.
6. Зимняя И.А., Мазаева И.А., Лаптева М.Д. *Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение*. Москва: Аспект Пресс, 2020.

7. Гавронская Ю.Ю. «Интерактивность» и «Интерактивное обучение». *Высшее образование в России*. 2008; № 7. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnost-i-interaktivnoe-obuchenie
8. Роберт И.В. Перспективные научные исследования, определяющие развитие информатизации образования. *Педагогическое образование в России*. 2014; № 4: 199 – 204.
9. Галькова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика*. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
10. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. *Урок иностранного языка*. Ростов-на-Дону: Феникс; Москва: Глосса-Пресс, 2010.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)*. Moskva, 2018.
2. Evstigneev M.N., Sysoev P.V. Kompetenciya uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya informacionno-kommunikacionnyh tehnologij: opredelenie ponyatij i komponentnyj sostav. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2011; № 6: 16 – 20.
3. Interaktivnost'. *Bol'shoj tolkovyj sociologicheskij slovar'*. Available at: https://472.slovaronline.com/1376-interaktivnost'
4. Andreeva G.M. *Social'naya psihologiya*. Moskva: Aspekt Press, 2006.
5. Passov E.I., Kuzovlev V.P., Car'kova V.B. *Uchitel' inostrannogo yazyka. Masterstvo i lichnost'*. Moskva: Prosveschenie, 1993.
6. Zimnyaya I.A., Mazaeva I.A., Lapteva M.D. *Kommunikativnaya kompetentnost', rechevaya deyatel'nost', verbal'noe obschenie*. Moskva: Aspekt Press, 2020.
7. Gavronskaya Yu.Yu. «Interaktivnost'» i «Interaktivnoe obuchenie». *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2008; № 7. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnost-i-interaktivnoe-obuchenie
8. Robert I.V. Perspektivnye nauchnye issledovaniya, opredelyayuschie razvitie informatizacii obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014; № 4: 199 – 204.
9. Gal'kova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.
10. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Urok inostrannogo yazyka*. Rostov-na-Donu: Feniks; Moskva: Glossa-Press, 2010.

Статья поступила в редакцию 15.07.21

УДК 373

Yartsev K.S., *teacher (History, Social Studies) (Norilsk, Russia); postgraduate, Psychological and Pedagogical Faculty, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: c.s.y@yandex.ru*

TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN SCHOOL. The article studies an actual problem of organizing distance learning in an educational organization based on the use of cloud technologies, which allow organizing indirect joint activities of students and teachers, serve as a condition for the development of cognitive independence, and is a condition for the successful assimilation of educational material. The article highlights characteristic features of distance learning and its main models: distribution class, independent work of students, open education + class. One of the technologies for the implementation of distance and full-time education is cloud technologies, which include a system of information and technological methods that provide joint access to educational resources, exchange of information, tasks and results of their implementation. Considerable attention is paid to the advantages of using cloud technologies in the educational process, the didactic aspects of the organization through the use of blended learning in the form of a "flipped classroom (lesson)" model. The presented material allows to conclude that the educational process based on cloud technologies makes it possible to individualize learning and develop cooperation. Sharing cloud resources and collaborative learning to address a specific problem allows students not only to exercise cognitive autonomy, but also to develop skills in search, creative and research activities.

Key words: **distance learning technologies, e-learning, distance learning models: distribution class, independent work of students, open education + class, cloud technologies, blended learning, inverted class (lesson), podcast, vodcast, pre-vodcasting.**

К.С. Ярцев, *аспирант, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: c.s.y@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме организации дистанционного обучения в образовательной организации, основанной на использовании облачных технологий, которые позволяют организовывать опосредованную совместную деятельность обучающихся и учителя, служат условием развития познавательной самостоятельности, являются условием успешного усвоения учебного материала. В статье выделяются и описываются характерные особенности дистанционного обучения и его основные модели: распределительный класс, самостоятельная работа обучающихся, открытое образование + класс. Одной из технологий реализации дистанционного и очного обучения являются облачные технологии, которые включают в себя систему информационных и технологических методов, обеспечивающих совместный доступ к образовательным ресурсам, обмен информацией, заданиями и результатами их выполнения. Значительное внимание уделяется преимуществам использования облачных технологий в образовательном процессе, дидактическим аспектам организации посредством применения смешанного обучения в виде модели «перевернутый класс (урок)». Представленный материал позволяет сделать вывод, что образовательный процесс, основанный на облачных технологиях, дает возможность индивидуализировать обучение, развивать сотрудничество. Совместное использование ресурсов облачных технологий и обучение в сотрудничестве, направленное на решение конкретной проблемы, позволяют обучающимся не только проявлять познавательную самостоятельность, но и развивать навыки поисковой, творческой и исследовательской деятельности.

Ключевые слова: **дистанционные образовательные технологии, электронное обучение, модели дистанционного обучения: распределительный класс, самостоятельная работа обучающихся, открытое образование +класс, облачные технологии, смешанное обучение, перевернутый класс (урок), подкаст, водкаст, пре-водкастинг.**

Современное образование расширяет свои границы за счет использования информационных систем, что приводит к созданию новой образовательной среды – дистанционного обучения.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ обучение, организованное на основе ресурсов интернета, обозначается понятием «электронное обучение» и «дистанционные образовательные технологии» [1].

Электронное обучение – это такое обучение, при котором ведущими технологиями и средствами являются информационные, телекоммуникационные сети, которые обеспечивают взаимодействие обучающихся и педагогических работников опосредованно. Технологии, которые используются при дистанционном обучении, получили название образовательных.

Информационными технологиями и использованием их в учебном процессе занимались такие ученые, как М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, В.И. Москович, Е.С. Полат, М. Мур, А.И. Черный, А.В. Хуторской.

М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, Е.С. Полат под дистанционным обучением понимают такую форму, при которой учитель и обучающиеся взаимодействуют на расстоянии с использованием интернет-технологий и иных средств интерактивности. При этом сохраняются все присущие учебному процессу компоненты: цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения.

М. Мур считает, что дистанционное обучение – это обучение, организованное в значительной удаленности от образовательной организации. Такое обучение требует от педагога специальной подготовки, для того чтобы использовать специальные методы и приемы коммуникации и взаимодействия. Для обеспечения эффективности образовательного процесса в условиях дистанционного обучения администрация принимает специальные организационные решения (расписание, учет требований СанПиН, обеспечение необходимыми техническими средствами) [2].

Институт дистанционного обучения выделяет три модели обучения с использованием интернет-ресурсов: распределительный класс, самостоятельная работа обучающихся, открытое образование + класс [3].

Первая модель – распределенный класс – построена на организации учебного процесса в режиме реального времени. Весь учебный процесс проходит дистанционно на базе интерактивных телекоммуникаций. Очное обучение исключается.

Вторая модель – самостоятельная работа обучающихся. В этой модели обучающиеся выбирают место и время для самостоятельной работы в асинхронном режиме. Им предоставляется необходимый методический и учебный материал, в том числе и подробные учебные программы. Связь с учителем осуществляется через электронную почту, форумы, чаты и иные средства телекоммуникации. В результате интерактивного взаимодействия обучающийся задает вопросы учителю, получает оценку своей работы. Эффективность данной модели достигается при реализации процесса обучения с обучающимися, которые имеют особые образовательные потребности. Преимущества этой модели заключаются в том, что обучение осуществляется без привязки к конкретному месту, учителю, времени.

Третья модель – открытое образование + класс – это модель, которая позволяет использовать различные технологии в комплексе. Это сочетание печатных материалов, технических средств и телекоммуникационных технологий. Эта технология позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся, дает им возможность выбрать свой темп обучения за счет применения «общего экрана», «классной доски». Предоставляет возможность изучать учебные материалы в различных приложениях [3].

Следовательно, каждая модель дистанционного обучения имеет четкую структуру, опирается на дидактические принципы организации процесса обучения. Для того, что дистанционное обучение лишь дополняло очное, необходимо правильно подобрать модель.

Современные условия обучения требуют от образовательных организаций развитой информационной системы, основанной на использовании инновационных высокотехнологичных средств обучения, а также интерактивной сенсорики, мультимедиа-технологий. Одной их эффективных технологий организации дистанционного обучения являются облачные технологии.

Особенностями применения облачных технологий в образовании занимались Т.В. Алексеева, О.А. Емельянова, К.Г. Кречетников, Е.В. Линдеман, А. Медведев, А. Руденко, З.С. Сейдаметова, С.Н. Сейтвелиева.

Облачные технологии – это технологии, основанные на использовании компьютерных ресурсов и мощностей в виде интернет-сервиса. Облачные технологии предполагают хранение и использование информации, программное обеспечение и различные сервисы, которые могут работать без использования компьютерных дисков. Жесткие диски компьютера используются только для начальной установки программного обеспечения клиента для того, чтобы осуществить доступ к облачным сервисам [4].

Однако, несмотря на глубокую теоретическую проработку вопроса, педагогическая практика убедительно доказывает, что эффективность использования педагогами школ облачных технологий в образовательном процессе достаточно низкая, и, как следствие, наблюдается низкий уровень стремления к самостоятельному познанию у обучающихся. Следовательно, возникает противоречие между социальной потребностью общества в использовании облачных технологий в образовательном процессе и недостаточной разработанностью педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса развития познавательной самостоятельности у обучающихся с помощью облачных технологий. Поэтому для повышения востребованности облачных технологий педагогами в образовательной деятельности необходимо отобрать эффективные модели ее организации, сформулировать педагогические условия.

Облачные технологии имеют ряд преимуществ. В первую очередь они устраняют между субъектами образовательного процесса границы: географические, технологические, социальные. Облачные технологии в современных условиях – это одна из альтернативных форм организации обучения наряду с традиционной формой. Использование облачных технологий позволяет расширить рамки взаимодействия обучающихся в интернет-сети, при этом персонализировав процесс обучения и расширяя границы взаимодействия. Данные технологии отличаются надежностью, экономичностью, простотой и возможностью обновления.

В настоящее время облачные технологии делятся на следующие виды: программное обеспечение как услуга; оборудование как услуга; коммуникация как сервис; мониторинг как сервис, необходимый для обеспечения безопасности; инфраструктура как услуга; платформа как услуга, где предоставляются инструменты для разработки, тестирования и поддержки различных приложений; виртуальный компьютер, который позволяет выполнять индивидуальные задачи пользователя; рабочее окружение как услуга [4].

Образовательные организации могут использовать облачные технологии как программное обеспечение, как оборудование, как платформу и как виртуальный компьютер.

Внедрение облачных технологий в образовательный процесс имеет ряд преимуществ:

– позволяют снизить материальные затраты, необходимые для покупки программного обеспечения;

– являются эффективным средством повышения качества образования;

– служат условием развития информационных компетенций, формируют познавательную самостоятельность;

– позволяют разрабатывать, сохранять и управлять учебными материалами;

– обеспечивают доступ обучающихся к учебным материалам, совместное их использование.

Следовательно, облачные технологии – это собирательный образ, который позволяет обработать информацию и передать ее пользователю через онлайн-сервис.

Облачные образовательные технологии включают в себя систему информационных и технологических методов, которые обеспечивают совместный доступ к образовательным ресурсам, обмен информацией, заданиями и результатами их выполнения. В этом случае облако выступает как модель инфраструктуры и сервисов, программных приложений, которые предоставляются по запросу пользователя сетей. Важной составляющей использования облачного сервиса является лицензия COTS, которая вводит ограничение на использование коммерческого программного обеспечения [5].

Возможности облачных технологий обеспечивают создание сетевого пространства в образовательной организации на основе использования сетевых ресурсов. Сетевое пространство включает в себя:

– субъектов – неограниченное количество обучающихся и педагогов;

– объекты – продукты совместной деятельности, методические материалы (схемы, таблицы, тесты, лекции, презентации).

Субъекты, взаимодействуя между собой, развивают сетевое пространство за счет индивидуальной и коллективной деятельности, что позволяет развивать личностные и информационные компетентности [5].

В образовательном процессе эффективно используются возможности облачных технологий. В первую очередь это связано с их техническими возможностями. Для обучения субъектов образовательного процесса достаточно иметь доступ к Интернету и любой браузер. В экономическом плане облачные технологии очень выгодны для образовательных организаций, так как обеспечены бесплатным лицензионным сопровождением.

Методические возможности облачных технологий позволяют организовать образовательный процесс не только на уроке, но и во внеурочной деятельности. Педагог использует облачные технологии для передачи знаний обучающимся в виде текстовых материалов, презентаций. Он получает возможность в режиме реального времени отвечать на вопросы, давать рекомендации по выполнению практических работ, оценивать результаты работы обучающихся. В свою очередь, обучающиеся получают возможность обмениваться информацией со сверстниками в режиме реального времени, обсуждать спорные вопросы, возникающие при совместном решении проблемно-поисковых задач.

Облачные технологии имеют ряд дидактических возможностей, которые подтверждают целесообразность их применения в образовательном процессе современной школы. К ним относятся:

– возможность включаться в совместную деятельность большому количеству обучающихся и педагогов;

– возможность публиковать документы различных видов всем субъектам образовательного процесса;

– возможность быстро включаться в образовательный процесс, решать совместные поисковые задачи за счет устранения территориальных барьеров;

– возможность выполнять обучающимися самостоятельные работы, создавать коллективные проекты без учета количества охваченных сверстников и временных рамок;

– возможность взаимодействовать с разновозрастной аудиторией независимо от места их нахождения;

– возможность создавать web-ориентированные лаборатории по конкретным предметным областям за счет добавления новых ресурсов;

– возможность интерактивного доступа к инструментам моделирования;

– расширенный круг информационных ресурсов [6].

Облачные технологии в образовательном процессе могут быть реализованы через такие технологии обучения, как групповая работа; проблемное обучение; технология сотрудничества; смешанное обучение; технология «перевернутый класс»; технология BYOD [6]. Традиционно в педагогическом процессе используются все перечисленные выше технологии, но меньше всего технология смешанного обучения, которая сочетает в себя очную и электронную формы обучения, что ведет к смешению традиционной классно-урочной системы и современного цифрового образования.

Самой популярной формой смешанного обучения является модель «перевернутый класс (урок)» [7]. В ходе такого обучения вместо привычного практического домашнего задания – выполнение упражнений, решение задач, повторение терминов – обучающиеся самостоятельно изучают теоретический материал, который заранее подготовлен педагогом и предоставляется им в нескольких видах:

– подкаст (Podcast) – это короткая аудиолекция, которую обучающиеся могут прослушать в удобное для них время с любого мобильного устройства, несколько раз;

– водкаст (Vodcast) – это короткий видеофайл, который обучающиеся могут просмотреть в удобное для них время с любого мобильного устройства, несколько раз;

– пре-водкастинг (Pre-Vodcasting) – это водкаст с лекцией, что позволяет получить полное представление о теме еще до урока [7].

Такой образовательный сценарий позволяет обучающимся изучить материал в удобное для них время и с учетом своего индивидуального темпа, без ограничения временного ресурса. Обучающийся получает возможность прослушать объяснение столько раз, сколько ему нужно, чтобы понять материал. К видеофайлам учитель прилагает несколько вопросов либо мини-тест для мониторинга освоения учебного материала, что дает ему возможность определить уровень усвоения знаний обучающимися.

На уроке обучающиеся получают обратную связь от учителя по поводу выполненного домашнего задания, ответы на вопросы, которые возникли у них при самостоятельном изучении теоретического материала. В этом случае происходит развитие познавательной самостоятельности, так как умение формулировать вопросы по новому материалу показывает глубину и заинтересованность обучающегося в нем [7]. Их желание найти ответы на непонятные вопросы создает условие для формирования зоны ближайшего развития в процессе диалога с учителем. Активное взаимодействие на уроке, диалог с учителем ведут к глубокому пониманию материала, а не к его механическому запоминанию. В ходе урока высвобождается время для дифференцированного подхода к обучению с учетом уровня развития обучающихся.

Модель «перевернутого класса (урока)» дает возможность максимально привлечь обучающихся к практической деятельности на уроке. Для того чтобы обучающийся добился высоких результатов на уроке, ему необходимо понять содержание домашней работы, отнестись ответственно к изучению материала и на уроке, под руководством учителя, применить свои знания при решении проблемно-поисковых задач.

Во время урока учитель выступает в роли консультанта, организует обучающихся на самостоятельную и совместную работу в микрогруппах [8]. Учитель готовит разноуровневые задания для разных микрогрупп с учетом сформированности универсальных учебных действий, уровнем усвоения материала обучающимися. При работе в микрогруппах обучающиеся могут обсуждать содержание теоретического материала по заранее составленным вопросам, проверять свои знания в практической деятельности, взаимодействуя друг с другом. Обучающимся дается возможность выбрать форму и содержание задания.

Модель «перевернутого класса (урока)» имеет определенную структуру и состоит из нескольких этапов.

I этап – мотивация к деятельности. Учитель активизирует имеющиеся знания, которые были получены при самостоятельном изучении темы в соответствии с алгоритмом деятельности. Активизирует познавательный интерес к обсуждаемой проблеме. Обучающиеся отвечают на вопросы. Учитель проводить входной контроль для оценки уровня усвоения материала, который был изучен дома. На основе полученных результатов проводит деление класса на три микрогруппы: базовую, повышенного уровня, высокого. На данном этапе урока используется устное диагностическое оценивание и самооценивание на основании модельного ответа при проведении входного контроля [8].

II этап – постановка учебной проблемы. На этом этапе обучающиеся формулируют цель урока в виде собственной учебной задачи, которую будут решать на протяжении всего урока. Учитель активизирует знания обучающихся с помощью проблемной ситуации, побуждает их сформулировать проблему урока. На данном этапе проводится устное диагностическое оценивание.

III этап – исследование проблемной ситуации. Учитель активизирует работу микрогрупп по выходу из проблемной ситуации. Прежде чем перейти к работе в микрогруппах, учитель отвечает на вопросы обучающихся по изученному материалу. Каждая микрогруппа получает свой маршрутный лист, по которому работает на уроке. Маршрутный лист должен содержать продуктивные задания для обучающихся.

На данном этапе урока учитель – организатор и координатор: корректирует работу обучающихся в микрогруппах, отвечает на вопросы. Оценка деятельности групп происходит по разработанным критериям группового продуктивного задания. Для каждого вида продуктивных заданий (заполнение схемы, составление сравнительной таблицы, составление кластера) разрабатываются свои критерии. Критерии оценки обучающиеся получают до выполнения задания и выступают как алгоритм работы.

IV этап – обобщение и систематизация знаний. Обучающиеся представляют результаты работы микрогруппы в виде защиты выполненного продуктивного задания. Для оценивания деятельности обучающихся применяется формирующее оценивание [8].

V этап – рефлексия деятельности. Учитель организует рефлексию и самооценку результатов работы обучающихся: ответы на вопросы, подведение итогов урока, формирующее оценивание и самооценивание по заданным критериям. В конце урока учитель предлагает дифференцированное задание на дом. Обучающиеся имеют возможность выбрать домашнее задание из предложенного материала.

Главным дидактическим преимуществом использования облачных технологий в образовательной деятельности является организация совместной работы учителя и обучающихся. Поэтому совместная сетевая деятельность на базе облачных технологий требует проектирования образовательного процесса с учетом следующих условий:

– использование новых педагогически обоснованных технических средств совместной деятельности в сети Интернет, которые открывают возможности для обогащения деятельности программами, объектами, данными и связями;

– использование новых организационных форм и сценариев учебной сетевой деятельности, которые ориентированы на формирование участниками совместной учебной деятельности единой информационной сети.

Таким образом, образовательный процесс, основанный на облачных технологиях, дает возможность индивидуализировать обучение, развивать сотрудничество. Совместное использование ресурсов облачных технологий и обучение в сотрудничестве, направленное на решение конкретной проблемы, позволяют обучающимся не только проявлять познавательную самостоятельность, но и развивать навыки поисковой, творческой и исследовательской деятельности.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (редакция от 08.12.2020). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. *Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании:* Специализированный учебный курс. Перевод с английского. Москва: «Обучение-Сервис», 2019.
3. Бордовский Г.А., Готская И.Б., Ильина С.П., Снегурова В.И. *Использование электронных образовательных ресурсов нового поколения в учебном процессе*: научно-методические материалы. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.
4. Сейдаметова З.С. Облачные сервисы в образовании. *Информационные технологии в образовании*. 2021; № 5: 105 – 111.
5. *Облачные вычисления как настоящее и будущее ИТ*. Available at: http://venture-biz.ru/informatsionnye-tekhnologii/205-oblachnye-vychisleniya
6. Кречетников К.Г. *Социальные сетевые сервисы в образовании*. Available at: http://ido.tsu.ru/other_res/pdf/3(39)_45.pdf
7. Безрукова А.С. Методика «перевёрнутого класса» в реализации требований ФГОС ООО. *Молодой ученый*. 2020; № 4 (294): 275 – 277.
8. Гизатулина О.И. «*Перевернутый» класс – инновационная модель обучения. Инновационные педагогические технологии*: материалы VI Международной научной конференции. Казань: Бук, 2017.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (redakciya ot 08.12.2020). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. *Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v distancionnom obrazovanii:* Specializirovannyj uchebnyj kurs. Perevod s anglijskogo. Moskva: «Obuchenie-Servis», 2019.
3. Bordovskij G.A., Gotskaya I.B., Il'ina S.P., Snegurova V.I. *Ispol'zovanie `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov novogo pokoleniya v uchebnom processe*: nauchno-metodicheskie materialy. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A. I. Gercena, 2007.
4. Sejdametova Z.S. Oblachnye servisy v obrazovanii. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii*. 2021; № 5: 105 – 111.
5. *Oblachnye vychisleniya kak nastoyaschee i buduschee IT*. Available at: http://venture-biz.ru/informatsionnye-tekhnologii/205-oblachnye-vychisleniya
6. Krechetnikov K.G. *Social'nye setevye servisy v obrazovanii*. Available at: http://ido.tsu.ru/other_res/pdf/3(39)_45.pdf
7. Bezrukova A.S. Metodika «perevernutogo klassa» v realizacii trebovanij FGOS OOO. *Molodoj uchenyj*. 2020; № 4 (294): 275 – 277.
8. Gizatulina O.I. «*Perevernutyj» klass – innovacionnaya model' obucheniya. Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Kazan': Buk, 2017.

Статья поступила в редакцию 05.07.21

УДК 378

***Antifeeva E.L.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaysky (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: antifeeva-spb@yandex.ru*

FORMING RESEARCH COMPETENCES OF STUDENTS BY SOLVING EXPERIMENTAL PROBLEMS IN PHYSICS. The article is dedicated to substantive and organizational issues of methodology for the formation of research competencies of students within the framework of a physics course by solving experimental problems. The need to change approaches in education towards activities aimed at self-education, as one of the components of the professional activities of future specialists, has been determined. Possibility of developing research competencies within disciplines of the basic part of the main professional educational program is considered. Potential of physics as a fundamental science for mastering the methodology of research activity has been determined. The material presented in the article is a generalization of the experience of including experimental problems in physics in the educational process at the A.F. Mozhaisky Military Space Academy.

Key words: **approaches in education, structure of experiment, competent specialist, research competencies, practical orientation.**

***Е.Л. Антифеева**, канд. пед. наук, доц., Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, E-mail: antifeeva-spb@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ

Статья посвящена содержательным и организационным вопросам методики формирования исследовательских компетенций обучающихся в рамках курса физики посредством решения экспериментальных задач. Определена необходимость изменения подходов в образовании в сторону деятельности, направленной на самообразование, как одной из составляющих профессиональной деятельности будущих специалистов. Рассмотрена возможность формирования исследовательских компетенций в рамках дисциплин базовой части основной профессиональной образовательной программы. Определен потенциал физики как фундаментальной науки для овладения методологией исследовательской деятельности. Материал, представленный в статье, является обобщением опыта включения экспериментальных задач по физике в учебный процесс в Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского.

Ключевые слова: **подходы в образовании, компетентный специалист, исследовательские компетенции, структура эксперимента, практическая направленность.**

Переход от традиционного инженерного образования, целью которого была подготовка специалиста, владеющего узкоспециальными знаниями, умениями и навыками, к новому типу образования, когда будущий специалист должен обладать набором инструментальных (прикладных, узкоспециальных), а также интеллектуальных компетенций, позволяющих развиваться, получать новые знания, переходить на более высокий уровень специализации, обусловлен темпами развития современной техники и технологий. Сегодня продолжительность существования многих технологий меньше чем продолжительность обучения в вузе, что, несомненно, затрудняет подготовку в вузах по специальностям, которые сегодня относятся к сегменту интенсивно развивающихся. В связи с этим к содержанию инженерного образования предъявляются достаточно жесткие требования: оно не может констатировать и объяснять принцип действия каких-либо технологических систем (ввиду их эволюции, с одной стороны, и нестабильности, с другой), а должно ориентировать будущего специалиста на непрерывное профессиональное самообразование и формирование у него тех компетенций, которые позволят быть профессионально мобильными и конкурентоспособными на современном рынке труда [1].

Таким образом, одна из задач, которую в связи с этим ставит перед собой высшая школа, – сформировать у выпускника вуза исследовательские компетенции с тем, чтобы на выходе получить не просто инженера, а инженера-исследователя, специалиста, способного продуктивно действовать не только в ограниченном пространстве его специальности, но и такого, который сможет найти решение задач, выходящих за рамки его компетентности.

В соответствии с ФГОС уровневого и непрерывного высшего образования в РФ реализуются три группы образовательных программ (бакалавриат, специалитет и магистратура). Но, несмотря на то, что по окончании обучения компетенции исследовательской деятельности обязательно должны быть сформированы у выпускников магистратуры, у выпускников бакалавриата и специалитета в меньшей степени, но все же должны быть сформированы эти же компетенции [2].

В связи с этим перед разработчиками основных профессиональных образовательных программ стоит вопрос: на каком этапе у обучающихся вузов необходимо начинать формирование исследовательских компетенций, и в рамках каких дисциплин это возможно сделать? Очевидный ответ – формирование исследовательских компетенций у будущих выпускников вузов всех уровней образования должно начинаться с дисциплин базовой части основной профессиональной образовательной программы и происходить непрерывно, с учетом профиля (направления) в течение всего периода обучения. Иными словами, формирование исследовательских компетенций у выпускников вузов должно базироваться как на дисциплинах профессиональной направленности, так и на фундаментальных дисциплинах.

Одной из дисциплин базовой части основной профессиональной образовательной программы, позволяющей в полной мере решать задачу формирования исследовательских компетенций (овладения методологией исследовательской деятельности), является физика. Одним из достоинств физики является то, что с ее помощью формируется понятийный аппарат, который применяется для анализа различных явлений при решении многообразных задач (причем, не только физических). А само содержание дисциплины предусматривает возможность построения процесса обучения как физического эксперимента, целью которого является не только выявление какой-либо закономерности между параметрами системы, но и прогнозирование изменения системы, установление новых закономерностей и определение границ применимости этих закономерностей [3].

Грамотное построение лекционного курса будет способствовать интеграции физики и дисциплин профессиональной (технической) направленности. Различные формы занятий (лабораторные практикумы, расчетно-графические работы, научно-исследовательская работа и пр.), предусмотренные учебными планами, позволят как сформировать, так и закрепить исследовательские компетенции у обучающихся.

Основным мотивом при обучении физике должно стать практическое значение полученных знаний и сформированных компетенций для решения научно-технических и исследовательских задач, предусмотренных профессиональной деятельностью выпускника. В этой связи одним из ключевых подходов к формированию исследовательских компетенций может стать решение экспериментальных задач в курсе физики, которые также способствуют развитию познавательного интереса и логического мышления обучающихся [4; 5].

По утверждению В.В. Кудинова и М.Д. Даммер, «основным признаком экспериментальной задачи является не просто наличие эксперимента, проделанного в связи с ее решением, а невозможность постановки задачи и осуществления ее решения без эксперимента» [6].

В некотором приближении решение экспериментальных задач в рамках учебного процесса – это объединение лабораторного практикума и семинаров по решению задач, при котором обучающийся будет видеть прикладной характер изучаемой дисциплины. Грамотно сформулированная задача, требующая экспериментального подхода, поможет сделать ее решение более информативным с точки зрения содержания учебного материала и покажет практическое применение полученных знаний на практике.

Решение экспериментальных задач, которые можно условно разделить на два вида – формализованные (отражающие поисковую деятельность, в которой вопрос сформулирован в явном виде) и неформализованные (сначала проводится опыт, затем формулируется вопрос и экспериментальным путем ищется ответ на этот вопрос), даст лучший методический результат, если работа над такой задачей будет разделена на несколько этапов, сопоставимых с этапами построения физической модели явления:

- описание (особенности, характеристики);
- выявление главного с точки зрения условий задачи;
- выдвижение гипотезы о механизме явления;
- экспериментальная проверка гипотезы [7].

С точки зрения результата который должен быть достигнут (формирование исследовательских компетенций у обучающихся) на начальном этапе, сама задача не должна быть сложной и требовать наличия высокотехнологичного лабораторного оборудования. Первое, чего мы должны добиться в методическом плане, – это того, чтобы, проанализировав задачу, обучающимся были определены все этапы ее решения, разработан алгоритм проведения эксперимента – от постановки проблемы до подтверждения достоверности и аргументации полученного результата. Только в том случае, если у обучающегося будет четко от-

работан алгоритм поиска ответа на задачу, решение которой требует проведения эксперимента, можно будет с уверенностью сказать, что умение планировать и проводить эксперимент достигло высшей степени сформированности – перешло в область навыков.

Примером таких задач может служить определение длины волны света, проходящего через дифракционную решетку. Классическая лабораторная работа предполагает определение длины волны монохроматического излучения. Опираясь на теоретический материал лекций, используя формулу $d \sin \varphi = k\lambda$, где $k = 0, 1, 2 ...$, определение длины волны монохроматического излучения становится достаточно простой задачей, а рассмотрение вопроса зависимости $\varphi(\lambda)$ остается в рамках лекционных и семинарских занятий.

Совершенно очевидно, что если зависимость $\varphi(\lambda)$ для всего видимого спектра (от красного до фиолетового) будет получена экспериментальным путем в процессе решения задачи, а не предъявлена обучающимся в готовом виде на лекции, понимание того, почему зависимость имеет именно такой характер, будет основано на выводе, который был сделан по результатам эксперимента, что однозначно приведет к пониманию сути физического явления, и, как следствие, формула $d \sin \varphi = k\lambda$, будет выглядеть как проанализированная дифракция белого света на решетке (или совокупность дифракционных картин света от разных фильтров).

Решение данной задачи может быть как качественным, так и количественным. Зависимость можно определить качественно – как прямую пропорциональность, а можно получить значения длин волн для всего спектра видимого света.

Одна из задач, которые предлагаются обучающимся при изучении дифракции, это нахождение длины волны спектра второго порядка, на которую накладывается фиолетовая граница спектра третьего порядка при освещении дифракционной решетки белым светом, также может быть решена экспериментально.

Поскольку при проведении эксперимента могут быть использованы различные дифракционные решетки, стоит определить, влияет ли характеристика решетки (период) на угол ц для монохроматического излучения и, соответственно, для всего диапазона видимого излучения.

Следующее, что необходимо определить, это границы применимости теории и, соответственно, проведения данного эксперимента, в нашем случае – это диапазон длин волн или частот излучения видимого света. Обучающиеся должны дать ответ на вопрос – что будет при прохождении через дифракционную решетку волн, длины которых больше или меньше периода дифракционной решетки d?

Таким образом, задача для монохроматического излучения, рассмотренная в рамках лекционного курса, должна найти свое экспериментальное решение для всего диапазона длин волн видимого света в рамках семинаров и лабораторного практикума, а дальнейшее (углубленное) решение этой задачи может быть сформулировано как тематика научного исследования.

Еще одним важным фактором при формировании исследовательских компетенций у обучающихся должна стать регулярность и цикличность включения экспериментальных задач в учебный процесс. Такие и подобные им экспериментальные задачи должны стать такой же нормой для преподавателя и обучающегося, как решение обычных задач по известным всем учебникам Т.И. Трофимовой, задачникам Д.И. Сахарова, Чертова А.Г. и Воробьева А.А. и пр. [8; 9].

Опыт преподавания общего курса физики свидетельствует о том, что включение экспериментальных задач в процесс обучения способствует развитию познавательного интереса обучающихся, повышению их активности при организации научной работы и, как следствие, формированию исследовательских компетенций [10].

Библиографический список

1. Андреев В.И. Педагогический мониторинг качества воспитания студентов в контексте саморазвития конкурентоспособной личности. *Известия Российской академии образования*. 2003; № 1: 90 – 95.
2. Алтухов А.И., Сквазников М.А., Шехонин А.А. Особенности разработки ФГОС уровневого и непрерывного высшего образования. *Высшее образование в России*. 2020; Т. 29, № 3: 74 – 84.
3. Антифеева Е.Л., Петрова Д.Г. *Эксперимент, теория и практика в обучении физике*. Современное образование: содержание, технологии, качество. 2021; Т. 1: 38 – 39.
4. Комаров Б.А., Ширяева А.А., Сухомлина Е.С. Методическое сопровождение решения экспериментальных задач по физике. *Физика в школе и вузе:* международный сборник научных статей. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2020: 26 – 30.
5. Шаповалов А.А., Андреева Л.Е. Подготовка студентов к конструированию и решению экспериментальных задач по физике. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 4 (71): 279 – 280.
6. Кудинов В.В., Даммер М.Д. Экспериментальные задачи и задания: понятия и классификации. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Образование. Педагогические науки. 2010; № 23 (199): 75 – 81.
7. Антифеева Е.Л., Петрова Д.Г., Фомичева Е.Е. Физическое моделирование и формирование навыков исследовательской деятельности обучающихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 219 – 220.
8. Арюкова О.А., Масленникова Л.В. Обучение решению экспериментальных задач по физике как средство интеллектуального развития студентов. *Актуальные проблемы инновационного педагогического образования*. 2017; № 1 (1): 38 – 40.
9. Шаповалов А.А., Андреева Л.Е. Практикум по решению экспериментальных физических задач. *Фундаментальные науки и образование*.VI Всероссийская научно-практическая конференция. 2016: 242 – 245.
10. Алтухов А.И., Калинин В.Н., Ковнацкий В.К. *Экспертный метод оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций обучающихся при выполнении лабораторного практикума по физике*. Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского. 2017; № 659: 179 – 183.

References

1. Andreev V.I. Pedagogicheskij monitoring kachestva vospitaniya studentov v kontekste samorazvitiya konkurentosposobnoj lichnosti. *Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2003; № 1: 90 – 95.
2. Altuhov A.I., Skvaznikov M.A., Shehonin A.A. Osobennosti razrabotki FGOS urovnevogo i nepreryvnogo vysshego obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2020; T. 29, № 3: 74 – 84.
3. Antifeeva E.L., Petrova D.G. *`Eksperiment, teoriya i praktika v obuchenii fizike.* Sovremennoe obrazovanie: soderzhanie, tehnologii, kachestvo. 2021; T. 1: 38 – 39.
4. Komarov B.A., Shiryaeva A.A., Suhomlina E.S. Metodicheskoe soprovozhdenie resheniya `eksperimental'nyh zadach po fizike. *Fizika v shkole i vuze:* mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh statej. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2020: 26 – 30.
5. Shapovalov A.A., Andreeva L.E. Podgotovka studentov k konstruirovaniyu i resheniyu `eksperimental'nyh zadach po fizike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 4 (71): 279 – 280.
6. Kudinov V.V., Dammer M.D. `Eksperimental'nye zadachi i zadaniya: ponyatiya i klassifikacii. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2010; № 23 (199): 75 – 81.
7. Antifeeva E.L., Petrova D.G., Fomicheva E.E. Fizicheskoe modelirovanie i formirovanie navykov issledovatel'skoj deyatel'nosti obuchayuschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 219 – 220.
8. Aryukova O.A., Maslennikova L.V. Obuchenie resheniyu `eksperimental'nyh zadach po fizike kak sredstvo intellektual'nogo razvitiya studentov. *Aktual'nye problemy innovacionnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2017; № 1 (1): 38 – 40.
9. Shapovalov A.A., Andreeva L.E. Praktikum po resheniyu `eksperimental'nyh fizicheskih zadach. *Fundamental'nye nauki i obrazovanie*.VI Vserossijskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. 2016: 242 – 245.
10. Altuhov A.I., Kalinin V.N., Kovnackij V.K. *`Ekspertnyj metod ocenivaniya urovnya sformirovannosti professional'nyh kompetencij obuchayuschihsya pri vypolnenii laboratornogo praktikuma po fizike*. Trudy Voenno-kosmicheskoj akademii imeni A.F. Mozhajskogo. 2017; № 659: 179 – 183.

Статья поступила в редакцию 20.07.21

УДК 37.013

Albakova L.O., *MA student, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: zaliya66@mail.ru*
Arskieva Z.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: zaliya66@mail.ru*

ART THERAPY AS A UNIQUE METHOD FOR CORRECTING ANXIETY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN. In the work, a theoretical and empirical study of features of the development of anxiety in children of primary school age is carried out. The research studies ways of psychological correction of this phenomenon as negatively affecting the personality of the child, creating a lot of problems in learning in relationships with peers, preventing adaptation in society, contributing to the development of complexes such as low self-esteem, impairment of his "I" as not able to overcome slightest difficulties on the way of personal growth. For success

and a way out of this situation, a psychocorrectional method is considered in the form of art therapy. The article talks about features of manifestation and occurrence of anxiety in children of primary school age. Reasons and methods of behavior of children who are anxious during the educational process are described. Ways of overcoming anxiety at an early stage of development are considered, due to which any teacher can provide assistance in relieving anxiety and thereby improve the child's learning process.

Key words: **art therapy, correction, anxiety, artistic creativity.**

Л.О. Албакова, *магистрант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», Грозный, E-mail: zaliya66@mail.ru*

З.А. Арскиева, *канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: zaliya66@mail.ru*

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК УНИКАЛЬНЫЙ МЕТОД КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В работе приводятся результаты теоретического и эмпирического исследования особенностей развития тревожности у детей младшего школьного возраста, рассматриваются пути психологической коррекции данного феномена как негативно воздействующего на личность ребенка, создавая массу проблем в учебе, во взаимоотношениях со сверстниками, препятствуя адаптации в социуме, способствуя развитию комплексов, таких как заниженная самооценка, ущербность своего «Я», неспособность преодолевать малейшие трудности на пути личностного роста. Для успешности выхода из данной ситуации рассматривается психокоррекционный метод в форме арт-терапии. В статье говорится об особенностях проявления и возникновения тревожности у детей младшего школьного возраста. Описываются причины и способы поведения детей, тревожно настроенных в ходе учебного процесса. Рассматриваются пути преодоления тревоги на ранней стадии развития, благодаря чему любой педагог может оказать помощь по снятию тревоги и этим наладить процесс обучения ребенка.

Ключевые слова: **арт-терапия, коррекция, тревожность, художественное творчество.**

Актуальность изучения данной темы обусловлена тем, что она, как один из феноменов психического развития, считается наиболее распространенной проблемой из всех тех, которые встречаются в школьной психологической практике. В настоящее время число детей, которые отличаются эмоциональной неустойчивостью, повышенным беспокойством, неуверенностью, увеличилось.

Дети, испытывающие беспокойство, могут чувствовать, как физические, так и эмоциональные симптомы, включая сердцебиение, учащенное дыхание, слезливость и раздражительность, потливость и затаившиеся дыхание, «бабочки» в желудке, боли и дискомфорт в теле.

У некоторых детей и молодых людей с нетипичной интероцепцией может и не быть осведомленности о любом из вышеперечисленных ощущений. Эти дети и молодые люди будут казаться вполне благополучными, пока они не испытают момент «сбой / тревога», который может выглядеть как «провал или ступор».

Многочисленные актуальные вопросы, связанные с проблемой школьной тревожности и её коррекции, раскрыты в работах отечественных психологов: Р.С. Немова, Л.С. Славиной, А.В. Петровского, А.М. Прихожан, М.С. Неймарка, Л.И. Божович, Б.М. Теплова, В.Д. Небылицина, Л.Ф. Обуховой, Е.В. Савиной и т.д. [1].

Тревожные расстройства являются одной из самых распространенных проблем, с которыми сталкиваются дети и подростки. Тревога может проявляться различными способами, потому что она основана на физиологическом отклике на реальную или предполагаемую угрозу в окружающей среде, реакции, которые максимизируют способность организма противостоять или избежать опасности – «сражаться или бежать». Важно отметить, что для многих людей с тревожными расстройствами, особенно с теми, кто не лечится или еще не принимает твердую и планомерную терапию, независимо от того, является ли угроза физически проявляемой или нет, практически не имеет значения для реакции на тревогу [2]. Некоторые дети проявляют беспокойство, уклоняясь от ситуаций или объектов, вызывающих страхи, некоторые реагируют с подавляющей необходимостью вырваться из неудобной ситуации. Такое поведение, которое может быть неуправляемым, часто ошибочно воспринимается как гнев или оппозиция. Нормальная тревога и страхи отличаются от тревожных расстройств. При рассмотрении вопроса о том, есть ли у ребенка беспокойство, требующее поддержки, нужно учитывать следующее: мешает ли это ребенку функционировать и делать то, что можно ожидать на его стадии развития, или то, что ему нравится, соответственно возрасту, нужно ли ему много времени, чтобы почувствовать себя лучше [3].

Высокий уровень тревоги может влиять на аспекты познания, которые имеют решающее значение для успешного обучения и производительности:

- обращение внимания на то, что должно быть изучено;
- эффективная обработка информации (например, организация или разработка на ней);
- извлечение информации и демонстрация навыков, которые ранее были изучены.

Неспособность распознать тревогу у детей может привести к тому, что дети и молодые люди с тревогой могут легко разочароваться, что приведет к гневу, истерикам. Ребенок, который является взрывным, оппозиционным или агрессивным, может реагировать на непризнанную тревогу.

Тревога у детей может быть выражена следующими признаками:

- невнимательность и беспокойство;
- трудности с концентрацией внимания;
- частое отсутствие, прогулы;
- разрушительное поведение;
- зацикленность на проблеме, вызывающей беспокойство;
- затруднения при ответах на вопросы в классе;
- чрезмерные поиски уверенности;
- страх перед конкретными действиями;
- ошибки, рутинные изменения или новые ситуации, вызывающие панику;
- перфекционизм;
- прокрастинация;
- необъяснимые частые головные боли, тошнота, боли в животе или даже рвота
- избегание общения или групповой работы.

Работники сферы образования могут заметить признаки тревоги, наблюдая за изменениями в поведении ребенка или повторяющимся поведением из списка выше. Службы образования и ухода обязаны позаботиться о том, чтобы устранить любые спусковые механизмы в школе, которые могут повлиять на психическое здоровье и благополучие детей [4].

Объектом нашего исследования послужил феномен проявления тревожности у детей младшего школьного возраста, целью которого является экспериментальное и теоретическое обоснование проявления тревожности и ее коррекция у детей младшего школьного возраста средствами арт-терапии.

Арт-терапия – это использование творческого процесса в терапевтических целях. Арт-терапия – это форма психотерапии, которая использует художественное творчество (рисунок, живопись, коллаж, скульптура и т.д.), чтобы установить контакт со своей внутренней жизнью (чувствами, сновидениями, бессознательным и т.д.), выразить ее и трансформировать себя. Эта практика очень распространена в сфере здравоохранения. Он используется в качестве метода вмешательства в психотерапии, особенно в отношении субъектов, которым трудно выразить то, что они чувствуют, с помощью речи, маленьких детей, а также в физиотерапии, чтобы развить уверенность в себе и способствовать реабилитации. Кроме того, некоторые философские школы считают, что арт-терапия может выходить за рамки психотерапии и преследовать более широкие гуманитарные и терапевтические цели. Например, это поможет людям, которые больны, инвалидам, страдающим хроническими заболеваниями или имеющим проблемы с моторикой [5].

Мы не беспокоимся о качестве или внешнем виде конечной работы, терапевтический подход заключается в постепенном проявлении наших внутренних образов, которые могут быть как отражением прошлого опыта, так и стремлением к совершенству. Творческий жест призывает тело, которое приводится в движение, для создания конкретной работы. В то же время он обращается к воображению, интуиции, мысли и эмоциям. Созданные таким образом образы или формы, помимо раскрытия определенных аспектов самого себя, могут генерировать новое видение и поведение, которое будет способствовать физическому, эмоциональному или духовному исцелению [6]. Один из интересных аспектов арт-терапии заключается в том, что, в отличие от речи, изображения остаются общей нитью. Например, человек, проходящий терапию по разрешению конфликтных отношений, может сначала «нарисовать боль», которую он чувствует. Постепенно ей удастся нарисовать новую картину ситуации и, наконец, увидеть появление нового решения. Роль терапевта состоит не в том, чтобы интерпретировать творческую работу, а в том, чтобы поддерживать субъекта в его преобразовании и сопровождать его от одного художественного произведения к другому, чтобы оно достигло большей ясности [7]. Раскраска – ведущая дисциплина арт-терапии. Раскраски для взрослых, давно предназначенные для детей, появились на рынке в последние годы. Этот успех можно объяснить тем,

что раскраска легко доступна и не требует знаний с технической точки зрения. К тому же она доступна по цене, потому что стоит недорого. Раскрашивание – это деятельность, которая способствует концентрации и позволяет расслабиться и ни о чем не думать. В этом его глубокий антистрессовый эффект. Некоторые специалисты даже считают, что эффекты окрашивания могут быть аналогичны эффектам медитации. Многие подсказки о внутренней жизни человека могут появиться после окрашивания: используемые цвета, тип линии [8].

К другим искусствам арт-терапии относится и театр, термин «театральный» можно применять как арт-терапию. Упражнения очень разнообразны. Например, использование марионеток позволит человеку проецировать и косвенно сообщать о себе. Другие упражнения могут включать в себя встречу со своим «внутренним я», постановку воспоминаний, рассказывание собственной истории... Будь то познание себя лучше или высвобождение эмоций, театр может быть отличной терапией [9].

Экспериментальное исследование по выявлению тревожности в младшем школьном возрасте проводилось с участием респондентов в количестве 50 человек в возрасте от 9 лет.

Исследование осуществлялось с помощью следующих методик: 1. Методика «Детский вариант шкалы явной тревожности» (А.М. Прихожан) 2. Методика «Диагностика уровня школьной тревожности Филипса».

После первичной обработки результатов полученные данные были собраны в протоколах, затем произведены статистические подсчеты, и результаты были обобщены в таблицах первичных данных. Методика «Детский вариант шкалы явной тревожности» (А.М. Прихожан).

Обработка данных состояла в том, что высчитывались баллы по приведенной в методике шкале, которые затем переводились в стены, соответственно таблице нормативных показателей для данного возраста. Среди полученных данных было выделено три уровня проявления тревожности. Полученные при тестировании количественные данные приведены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты диагностики по тесту А.М. Прихожан

Уровни	*Уровни высокий*	*средний низкий*	*низкий*
Кол-во уч-ся	8	23	19
%	16	46	38

Анализ полученных данных показал следующие результаты: высокий – 8 чел. (16%); средний – 23 чел. (46%); низкий – 19 чел. (38%). В целом можно отметить, что в группе опрашиваемых преобладает средний и высокий уровни проявления тревожности.

Для более точной констатации факта наличия тревожности мы провели диагностику по методике Филлипса, что дало подтверждение наличия тревожности (все результаты отражены в табл. 2).

Таблица 2

Показатели уровня тревожности по тесту Филлипса

Уровни	*высокий*	*средний низкий*	*низкий*
Кол-во учащихся	9	23	18
%	18	46	36

Высокий уровень имеет – 9 чел. (18%); средний уровень – 23 чел. (46%) и низкий – 18 чел. (36%) Отметим, что страх ситуации проверки знаний и проблемы и страхи в отношениях с учителями – наиболее выраженные страхи у младших школьников.

С помощью выбранных методик мы определили, что 9 человек с высоким уровнем тревожности нуждаются в скорейшей работе по коррекции уровня тревожности. Так как они имеет высокий уровень тревожности, и у них завышенные требования к себе, имеются проблемы во взаимоотношениях со сверстниками, эмоционально неустойчивы, неусидчивы, испытывают постоянное беспокойство. Часто они не могут сдерживать слезы, не уверены в себе, в своих силах, боятся сталкиваться с трудностями.

Далее по результату выявленного уровня тревожности мы определи группу, которая подверглась коррекции высокого уровня тревожности методом арт-терапии, и в данной группе оказалось 17 человек, которые при повторной диагностике по тесту Филлипса показали высокий уровень тревожности.

Изобразительное искусство – рисование, живопись, коллаж, керамика, уголь ... Существует множество инструментов для создания и реализации процесса художественного творчества в терапевтических целях. Для данной цели мы разработали модель, которая состоит из следующих модулей:

1. Представь, какого цвета …страх?
2. Представь, какого цвета… радость?
3. Представь цветущий луг радости и покоя;
4. Какое настроение у солнечного света?
5. Что ты ощущаешь, когда дотрагиваешься до радуги?
6. Представь, что ты на экскурсии. Изобрази, где и какое настроение создает увиденное.

После проведенного ряда занятий по арт-терапии мы решили провести повторную диагностику с применением тех же методов, используемых при констатации выраженности тревожности данной категории детей.

Результаты показали значимые изменения по коррекции тревожности: из 17 человек, имеющих явно выраженный уровень тревожности на прежнем уровне, остались двое обучающихся что объясняется личностными особенностями и типом семейного воспитания (табл. 3). По отношению данных детей были даны индивидуальные рекомендации родителям и учителям.

Таблица 3

Результаты коррекции тревожности по средствам арт-терапии

Методика «Детский вариант шкалы явной тревожности» (А.М. Прихожан)	*Методика «Диагностика уровня школьной тревожности Филлипса»*
Высокий – 2 чел. (4%)	Высокий – 2чел. (4%)
Средний – 8 чел. (16%)	Средний – 8 чел. (16%)
Низкий – 7 чел (14%)	Низкий – 7 чел. (14%)

Учитывая все вышеизложенное, мы можем утверждать, что арт-терапия повышает уверенность и чувство собственного достоинства благодаря обучению и практике творческой деятельности. Кроме того, это способствует общению и выражению его эмоций и чувств, что может помочь разрешить страхи и лучше понять повседневные действия. Кроме того, эти занятия помогают развивать моторику, обучая техническим навыкам. Творчество – действие и результат – может позволить глубокую трансформацию творческого предмета. Арт-терапия заключается в сопровождении этих творений в символическом путешествии на службе развития человека к лучшему. Арт-терапия – это метод, который заключается в создании условий, благоприятных для преодоления личных трудностей посредством стимуляции творческих способностей.

Библиографический список

1. Патеева О.В., Андреева Е.В. Специфика использования песочной терапии в коррекции тревожности младших школьников. *Современное состояние и перспективы развития психологии и социальной педагогики*: сборник научных статей. Чебоксары, 2017: 4 – 7.
2. Устюжанина К.И., Морозова Т.А. Коррекция тревожности младших школьников в условиях общеобразовательной школы. *Векторы образования: от традиций к инновациям*: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. 2017: 178 – 180.
3. Арскиева З.А. Взаимосвязь тревожности и успешности в обучении детей младшего школьного возраста. *Информация как двигатель научного прогресса*: сборник статей Международной научно-практической конференции. 2016: 118 – 125.
4. Пургина А.А., Онуфриева В.В. Коррекция тревожности младших школьников. *Молодой ученый*. 2015; № 7 (87): 700 – 702.
5. Дерибезова О.Е., Пацырова Л.А. Коррекция тревожности у младших школьников с умственной отсталостью легкой степени как проблема в работе специального психолога. *Современные гуманитарные исследования*. 2010; № 1 (32): 175 – 178.
6. Галимова Р.Р. Профилактика тревожности младших школьников средствами арт-терапии. *Интеграция науки и практики в современных условиях*: материалы VII Международной научно-практической конференции. Сборник научных трудов. 2016: 48 – 50.
7. Балашова Н.А. Содержание деятельности педагога по коррекции тревожности младшего школьника во взаимодействии с семьей. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2010; № 3: 249 – 252.
8. Санвальд О.В. Половозрастная динамика проявления тревожности у младших школьников. *Герценовские чтения. Начальное образование*. 2011; Т. 2, № 1: 102 – 106.
9. Цыганова М.А. Арт-терапия, сказкотерапия как психолого-педагогические технологии коррекции тревожности младших школьников. *Современные проблемы социально-гуманитарных наук*. 2016; № 3 (5): 28 – 30.

References

1. Pateeva O.V., Andreeva E.V. Specifika ispol'zovaniya pesochnoj terapii v korrekcii trevozhnosti mladshih shkol'nikov. *Sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya psihologii i social'noj pedagogiki*: sbornik nauchnyh statej. Cheboksary, 2017: 4 – 7.

2. Ustyuzhanina K.I., Morozova T.A. Korrekciya trevozhnosti mladshih shkol'nikov v usloviyah obscheobrazovatel'noj shkoly. *Vektory obrazovaniya: ot tradicij k innovaciyam*: materialy IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2017: 178 – 180.
3. Arskieva Z.A. Vzaimosvyaz' trevozhnosti i uspeshnosti v obuchenii detej mladshego shkol'nogo vozrasta. *Informaciya kak dvigatel' nauchnogo progressa*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2016: 118 – 125.
4. Purgina A.A., Onufrieva V.V. Korrekciya trevozhnosti mladshih shkol'nikov. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 7 (87): 700 – 702.
5. Deribezova O.E., Pacyrova L.A. Korrekciya trevozhnosti u mladshih shkol'nikov s umstvennoj otstalost'yu legkoj stepeni kak problema v rabote special'nogo psihologa. *Sovremennye gumanitarnye issledovaniya*. 2010; № 1 (32): 175 – 178.
6. Galimova R.R. Profilaktika trevozhnosti mladshih shkol'nikov sredstvami art-terapii. *Integraciya nauki i praktiki v sovremennyh usloviyah*: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sbornik nauchnyh trudov. 2016: 48 – 50.
7. Balashova N.A. Soderzhanie deyatel'nosti pedagoga po korrekcii trevozhnosti mladshego shkol'nika vo vzaimodejstvii s sem'ej. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2010; № 3: 249 – 252.
8. Sanval'd O.V. Polovozrastnaya dinamika proyavleniya trevozhnosti u mladshih shkol'nikov. *Gercenovskie chteniya. Nachal'noe obrazovanie*. 2011; T. 2, № 1: 102 – 106.
9. Cyganova M.A. Art-terapiya, skazkoterapiya kak psihologo-pedagogicheskie tehnologii korrekcii trevozhnosti mladshih shkol'nikov. *Sovremennye problemy social'no-gumanitarnyh nauk*. 2016; № 3 (5): 28 – 30.

Статья поступила в редакцию 19.07.21

УДК 37.373

***Baimurzina V.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: hauben@rambler.ru*
***Salimova R.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: r.m.salimova@strbsu.ru*
***Khuzhin R.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Bashkir Cooperative Institute, Branch of Russian Institute of Cooperation (Ufa, Russia), E-mail: rashit805@gmail.com*

SOCIAL DEVELOPMENT OF MIDDLE PRESCHOOL CHILDREN IN CONDITIONS OF A CHILDREN'S EDUCATIONAL ORGANIZATION. The article reveals a problem of social development of children of middle preschool age in conditions of a children's educational organization by means of game exercises. The set of game exercises selected on the subject is implemented in a specific preschool educational organization. The requirements of the Federal State Educational Standard of preschool education on the socialization of preschool children served as the basis for studying this problem. The authors, having analyzed psychological and pedagogical literature, preschool education programs on the research topic, identified contradictions that were solved in the course of experimental work. To do this, they determined the base of the experiment, experimental and control groups, diagnosed the level of social development of children at the beginning and end of the experiment, and tested game exercises during the formative stage of the experiment. The article provides indicators of the levels of social development of children. The presented material allows to conclude that the social development of children of middle preschool age in conditions of a children's educational organization by means of game exercises increases their activity in regime moments, organized activity and free play. The personal contribution of the authors is in a comparative analysis of existing psychological and pedagogical theories about the socialization and social development of children, conducting experimental work on approbation of game exercises, and interpreting the research results.

Key words: **middle preschool age, preschool educational organization, game exercises, social development.**

***В.И. Баймурзина,** д-р пед. наук, проф., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: hauben@rambler.ru*
***Р.М. Салимова,** канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: r.m.salimova@strbsu.ru*
***Р.А. Хужин,** канд. пед. наук, доц., Башкирский кооперативный институт (филиал) Российского института кооперации, г. Уфа, E-mail: rashit805@gmail.com*

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье раскрывается проблема социального развития детей среднего дошкольного возраста в условиях детской образовательной организации средствами игровых упражнений. Подобранный по тематике комплекс игровых упражнений реализован в конкретной дошкольной образовательной организации. Требования ФГОС дошкольного образования о социализации детей дошкольного возраста выступили основанием для изучения данной проблемы. Авторы, проанализировав существующую психолого-педагогическую литературу, программы дошкольного образования по теме исследования выявили противоречие, которое решали в ходе экспериментальной работы. Для этого они определили базу эксперимента, экспериментальную и контрольную группы, провели диагностику уровня социального развития детей в начале и конце эксперимента, апробировали игровые упражнения в ходе формирующего этапа эксперимента. В статье даны показатели уровней социального развития детей. Представленный материал позволяет сделать вывод, что социальное развитие детей среднего дошкольного возраста в условиях детской образовательной организации средствами игровых упражнений повышает их деятельность в режимных моментах, организованной деятельности и свободной игре. Личный вклад авторов состоит в сравнительном анализе существующих психолого-педагогических теорий о социализации и социальном развитии детей, проведении опытно-экспериментальной работы по апробации игровых упражнений, интерпретации результатов исследования.

Ключевые слова: **средний дошкольный возраст, дошкольная образовательная организация, игровые упражнения, социальное развитие.**

На сегодняшний день актуальным вопросом современного общества выступает социальное развитие личности в детском возрасте. Эта проблема напрямую зависит от особенностей социальной ситуации развития ребенка, в рамках которой часто наблюдается острый дефицит формирования таких качеств и навыков личности, как воспитанность, доброта, речевая культура социальное взаимодействие, коллективизм.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) дошкольного образования ориентируют образовательные учреждения на социализацию детей дошкольного возраста. «Формирование взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками в процессе общения, самостоятельности, умения регулировать собственное поведение, уважительного отношения к родителям и чувства принадлежности к своей семье, к сообществу детей и взрослых в образовательной организации; развитие позитивные установки к различным видам труда и творчества, безопасного поведения в быту, социуме, природе», – эти нормы и ценности должны лежать в основе социализации детей данной группы, убеждают нас Комарова Т.С. и Авдеева С.М. [1, с. 50].

Все эти требования находят свое отражение в программах дошкольного воспитания. На наш взгляд, наиболее удачная характеристика возрастных особенностей и возможностей социального развития и воспитания детей в дошкольном возрасте содержит программа «Истоки», разработанная Л.А. Парамоновой, Т.И. Алиевой, Т.В. Антоновой. В центре их внимания – «воспитание интереса, внимания, доброжелательности к окружающим, формирование в ребенке желания открыто и искренне выразить свои чувства, и видеть связь между своим эмоциональным состоянием и причиной, его вызвавшей» [2]. В данной программе социальное развитие ребенка связывается в первую очередь с его речевым развитием и развитием познавательной сферы.

Вопрос социализации детей дошкольного возраста разносторонне рассматривается в программах «Детство» и «Я – человек» (С.А. Козлова) [3,

с. 50], «Родник» [4]. Таким образом, актуальность данной проблемы несомненна.

Конечно, в педагогической науке имеется определенный опыт решения разных аспектов теоретического и практического характера данного вопроса.

Вопрос о приобщении детей к социальным явлениям рассматривались в трудах Л.Н. Толстого [5], К.Д. Ушинского [6].

Н.В. Андреенкова, А.Г. Здравомыслов, Л.А. Зеленого, И.С. Кона, А.И. Кравченко, А.А. Радугин, К. А. Радугин, Х.Ф. Сабиров в своих трудах раскрывают сущность социализации личности.

Методологические, теоретические основы социализации личности в психологической и педагогической науках мы находим в трудах В.С. Мухина, В.А. Богданова, И.В. Бестужева-Лады, М. Вартофского.

Описывая механизм процесса социализации, Козлова С.А. уточняет, что узнавание детьми мира социальных взаимоотношений предполагает опору на некоторые функции знаний, рассматриваемых Н.Н. Поддьяковым:

- информативная функция – предварительный отбор и систематизация полученной информации;
- эмоциогенная – порождение и стимулирование возникновения эмоций и впоследствии – отношений;
- регуляторная – побуждение к действиям и поступкам [7, с. 54].

Анализ существующей литературы позволяет установить наличие достаточно большого количества работ разных аспектов данной области. Однако недостаточно разработаны её теоретические, методические и практические стороны в условиях дошкольной образовательной организации.

Таким образом, обнаруживается наличие противоречия между потребностью практики социального развития детей дошкольного возраста в методических рекомендациях и недостаточно изученными способами его достижения.

Это противоречие определило следующую проблему: каковы средства социального развития детей среднего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации?

В среднем дошкольном возрасте игровая деятельность является основной. С учётом этого фактора мы остановились на игровых упражнениях как средстве достижения поставленной цели. В соответствии с ней был составлен план занятий на один год.

Опытно-экспериментальной базой выступила Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение Детский сад № 19 «Журавушка» г. Стерлитамака Республики Башкортостан в количестве 50 человек: в экспериментальной группе (ЭГ) – 25 человек, в контрольной группе (КГ) – 25 человек.

В исследовании участвовали дети, посещающие группу не менее года, в знакомой для них обстановке.

Для диагностики уровня социального развития детей нами использовались следующие методики: 1. «Методика оценки социального развития ребенка в группе детского сада» Урунтаевой Г.А., Афонькиной Ю.А.) [8]; 2. Методика «Закончи историю» Калининой Р.М. [9].

В соответствии с первой методикой, на констатирующем и формирующем этапах эксперимента наблюдали за поведением ребенка во время взаимодействия его со взрослыми и сверстниками в деятельности режимных моментов, в организованной деятельности и в свободной игре. Все наблюдения фиксировались по пятибалльной шкале: 5 – часто, 4 – как правило, 3 – иногда, – редко, 1 – никогда. Баллы суммировались, и выводился средний показатель по каждому направлению и средний балл всех показателей.

Вторая методика позволяла нам изучить в ходе индивидуальной беседы с каждым ребенком понимание им нравственных норм и умение соотносить их в жизни. Ответы на вопросы оценивались по четырёхбалльной системе: «0 баллов – ребенок не может продолжить историю или дает односложный ответ, не может оценить поступки детей; 1 балл – ребенок оценивает поведение детей как положительное или отрицательное (правильное или неправильное, хорошее или плохое), но оценку не мотивирует и нравственную не формулирует; 2 балла – ребенок называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей, но не мотивирует свою оценку; 3 балла – ребенок называет нравственную норму, понимает ее значение для взаимоотношений людей и может обосновать свое мнение, правильно оценивает поведение детей и мотивирует свою оценку» [8].

Результаты исследования по методике «Закончи историю» на констатирующем этапе исследования таковы: в экспериментальной группе (n = 25) 1,24; а в контрольной – 1,2, t-критерий Стьюдента – p≥0,05.

Как видно, испытуемые показывают уровень социального развития чуть выше низкого. Показатели между экспериментальной и контрольной группами примерно одинаковые.

В соответствии с полученными данными было выделено три уровня социального развития у детей среднего дошкольного возраста: высокий, средний и низкий.

Дети, относящиеся к группе с *высоким уровнем*, проявляют устойчивое культурное поведение. Им нравится общаться. Они умеют самостоятельно выбирать ту или иную игру из предложенных организатором, составлять план действий, организовывать играющих. Им присуща правильная оценка эмоционального состояния участников игры, которым всегда готовы прийти на помощь. Активно интересуются жизнью, задают вопросы на исторические темы, рассказывают о прошлом своей семьи.

Средний уровень. Дети данной группы в поведении и общении показывают положительный настрой. Они знают о культуре поведения и соблюдают её в привычной обстановке. В новых условиях испытывают скованность и требуют поддержки взрослого. В общении стараются придерживаться в соответствии с общими правилами. Они проявляют элементарный самоконтроль, сочувствие к другим, внимание к прошлому своей семьи.

Низкий уровень. Детям данной группы характерно неустойчивое, ситуативное поведение. У них имеются знания об отдельных правилах культуры поведения, однако не сформирована привычка самостоятельно следовать им. Неумение учитывать позиции играющих часто вызывает у них трудности в общении. Они плохо ориентируются в эмоциональных состояниях участников игры. Добрые поступки часто чередуются с негативным поведением. Отсутствует интерес к различным сторонам жизни: история, семьи и т.д.

Результаты исследования в начале эксперимента показали, что 76% детей (по 19 человек) в ЭГ и КГ демонстрируют низкий уровень социального развития. Средний уровень, соответственно, у 20% (5 человек) и 16% (4 человека). Высокий уровень социального развития в экспериментальной группе имеют 4% испытуемых (1 ребенок), в контрольной – 8% (2 ребенка).

На основе анализа результатов исследования в начале эксперимента мы пришли к выводу о том, что у исследуемых недостаточно развиты основные показатели данного процесса, что проявляется в затруднении при общении с другими детьми и взрослыми. Это выражается либо в излишней робости и скованности, либо в упрямстве и агрессии.

Формирующий этап проводился в трёх направлениях: в деятельности в режимные моменты, игровой деятельности и свободной игре. Для повышения уровня социального развития мы использовали комплекс игровых упражнений («Мама и детеныш», «Наседка и цыплята», «Маски», «Доктор и Айболит», «Бабочки и слоны», «Джин», «На рыбалке» и др.).

После каждой игры вместе с детьми обсуждался процесс, содержание игр, поведение, ролевые действия играющих. При необходимости отдельные элементы повторялись в виде ролевых диалогов. Дети охотно выражали свое мнение, давали оценку себе и другим.

Ежедневно проводимые игровые упражнения постепенно стали давать свои положительные результаты: дети начали проявлять больше внимания друг другу, меньше выражать злости, нетерпимости. Развивалась уравновешенность.

Игровые упражнения усваивались не всеми одинаково. Не понимая смысла и содержания игры, некоторые выпадали из этого процесса. С такими детьми мы организовывали индивидуальные занятия в виде игры, упражнений во второй половине дня.

Проводились индивидуальные и групповые консультации для воспитателей и родителей в течение года. При необходимости с ними осуществлялся анализ различных ситуаций из жизни их ребенка, разрабатывался план коррекции их упущений в их социальном развитии.

Для определения динамики нами был проведен контрольный этап эксперимента. Ниже представляем сравнительные показатели констатирующего и контрольного этапов эксперимента (табл. 1, 2).

Таблица 1

Сравнительные показатели социального развития детей в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Показатель социализации	До формирующего эксперимента (n = 5)	После формирующего эксперимента (n = 25)	t-критерий Стьюдента
Деятельность в режимных моментах	2,16	3,08	p ≤ 0,01
Организованная деятельность	2,01	2,92	p ≤ 0,01
Свободная игра	2,29	2,96	p ≤ 0,01
Итоговый показатель	6,46	8,96	p ≤ 0,01

Результаты исследования позволили определить, что игровые упражнения как средство повышения уровня исследуемого процесса оказали существенное влияние на его динамику. Если на констатирующем этапе эксперимента подавляющее большинство детей находилось на низком уровне социального развития – 76% (19 детей), то на контрольном этапе – 0%. На среднем уровне социального развития находилось 20% детей (5 детей), теперь же таких детей 92% (23 ребёнка). Незначительно увеличилось количество испытуемых, демонстрирующих высокий уровень социального развития (было 4% (1 ребенок), стало 8% (2 ребенка).

В контрольной группе испытуемых также произошли статистически значимые изменения, однако они не настолько явные, как в экспериментальной группе. Так, из 76% испытуемых (19 детей), что показывали низкий уровень социального развития, на данном уровне осталось 28% (7 детей). На средний уровень

Таблица 2

Сравнительные показатели социального развития ребенка в контрольной группе на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Показатель социализации	До формирующего эксперимента (n = 25)	После формирующего эсперимента (n = 25)	t-критерий Стьюдента
Деятельность в режимных моментах	2,05	2,56	p ≤ 0,05
Организованная деятельность	2,01	2,54	p ≤ 0,05
Свободная игра	2,09	2,65	p ≤ 0,05
Итоговый показатель	5,99	8,23	p ≤ 0,01

социального развития из 16% (4 ребенка) после формирующего эксперимента перешли 60% (15 детей). Высокий уровень на констатирующем этапе эксперимента проявили 2 испытуемых (8%), на контрольном – 3 (12%).

имеют представления о нравственных нормах, но не могут четко назвать их, при этом они правильно оценивают поведение других детей.

Как мы видим, изменения произошли и в той, и в другой группе. Однако в КГ они незначительные.

Таким образом, проведённое исследование дает нам основание утверждать, что в экспериментальной группе уровень социального развития детей среднего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации выше по сравнению с уровнем в контрольной группе.

В заключение мы делаем следующие выводы:

1. Анализ психолого-педагогической литературы показал недостаточную разработанность методических рекомендаций относительно способов повышения уровня социального развития детей дошкольного возраста.

2. Определены экспериментальная база и диагностические средства выявления уровней социального развития детей среднего дошкольного возраста: «Методика оценки социального развития ребенка в группе детского сада» Урунтаевой Г.А., Афонькиной Ю.А.) и методика «Закончи историю» Калининой Р.М.

3. Составлен комплекс игровых упражнений по повышению уровня социального развития детей в условиях дошкольной образовательной организации, реализующийся в трёх направлениях: в деятельности в режимных моментах, игровой деятельности и самостоятельной игре.

Таблица 3

Сравнительные показатели результатов исследования по методике «Закончи историю» в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Экспериментальная группа (n = 25)			Контрольная группа (n = 25)		
До эксперимента	После эксперимента	t-критерий Стьюдента	До эксперимента	После эксперимента	t-критерий Стьюдента
1,24	2,12	p ≤ 0,01	1,2	1,63	p ≤ 0,01

В начале исследования мы предположили, что проведенная нами специальная работа с использованием игровых упражнений будет способствовать более качественному скачку социального развития детей среднего дошкольного возраста, и это подтвердилось результатами проведённого эксперимента (табл. 3).

В ЭГ такие показатели, как знание нравственных норм, понимание их значений во взаимоотношениях людей, умение обосновать свое мнение, оценка поведения других обнаружились у 28% испытуемых; знание нравственных норм, правильная оценка поведения других без объяснения присущи 56%; 16% детей

4. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что полученные в ходе исследования данные могут стать материалом для уточнения и дополнения существующих теорий социального развития детей.

5. Практическая значимость состоит в том, полученные в ходе эксперимента результаты, выводы могут использоваться в воспитательной работе дошкольных организаций; при организации курсов повышения квалификации работников образования; для дальнейших исследований проблем социального развития детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Комарова Т.С., Авдеева С.М. Шаг в будущее. *Основная примерная Общеобразовательная программа дошкольного образования*. Москва: Е-Паблишь, 2013: 50 – 53.
2. Парамонова Л.А., Алиева Т.И., Антонова Т.В. и др. *Истоки: Примерная образовательная программа дошкольного образования*. Москва: Сфера, 2014.
3. Козлова С.А., Куликова Т.А. *Дошкольная педагогика*. Москва, 2001: 50 – 67.
4. Баряева Л.Б., Герасимова Е.О., Данилина Г.С., Макарчук Н.А. *Родник: Программа социокультурного развития детей дошкольного возраста*. Санкт-Петербург: ЛОИРО, 1997.
5. Толстой Л.Н. *Педагогические сочинения*. Составитель Н.В. Вейкшан. Москва: Педагогика, 1989.
6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. *Педагогические сочинения*: в 6 т. Москва, 1990; Т. 5.
7. Козлова С.А. *Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью:* учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 1998.
8. Урунтаева Г.А. *Практикум по детской психологии*. Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада. Москва: Просвещение: Владос, 1995.
9. *Диагностика эмоционально-нравственного развития*. Составитель и редактор И.Б. Дерманова. Санкт-Петербург: Речь, 2002.

References

1. Komarova T.S., Avdeeva S.M. Shag v buduschee. *Osnovnaya primernaya Obscheobrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya*. Moskva: E-Pablish', 2013: 50 – 53.
2. Paramonova L.A., Alieva T.I., Antonova T.V. i dr. *Istoki: Primernaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya*. Moskva: Sfera, 2014.
3. Kozlova S.A., Kulikova T.A. *Doshkol'naya pedagogika*. Moskva, 2001: 50 – 67.
4. Baryaeva L.B., Gerasimova E.O., Danilina G.S., Makarchuk N.A. *Rodnik: Programma sociokul'turnogo razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta*. Sankt-Peterburg: LOIRO, 1997.
5. Tolstoj L.N. *Pedagogicheskie sochineniya*. Sostavitel' N.V. Vejkshan. Moskva: Pedagogika, 1989.
6. Ushinskij K.D. Chelovek kak predmet vospitaniya. *Pedagogicheskie sochineniya*: v 6 t. Moskva, 1990; T. 5.
7. Kozlova S.A. *Teoriya i metodika oznakomleniya doshkol'nikov s social'noj dejstvitel'nost'yu:* uchebnoe posobie dlya studentov srednih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 1998.
8. Uruntaeva G.A. *Praktikum po detskoj psihologii*. Posobie dlya studentov pedagogicheskih institutov, uchaschihsya pedagogicheskih uchilisch i kolledzhej, vospitatelej detskogo sada. Moskva: Prosveschenie: Vlados, 1995.
9. *Diagnostika `emocional'no-nravstvennogo razvitiya*. Sostavitel' i redaktor I.B. Dermanova. Sankt-Peterburg: Rech', 2002.

Статья поступила в редакцию 01.07.21

УДК 37.012.8

Biisova G.I., *MA (Management), senior teacher, Kazakh-Russian International University (Aktobe, Kazakhstan); postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology, BSPU n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: gulmira.biisova@mail.ru*

DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF A STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF MORAL SOCIALIZATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF SCHOOL. The article presents an analysis of experimental work on the development and verification of a structural-functional model of pedagogical support for moral socialization of high school students in the educational space of the school, which allows determining an updated methodological approach to structuring and creating a pedagogical system of moral socialization of high school students. This experimental study is aimed at the effective solution of organizational-pedagogical tasks that ensure the optimal level of formation of knowledge, skills and abilities in the field of moral socialization of high school students, taking into account the consistency of the conditions of pedagogical support and socializing opportunities of the educational space of the school. The author presents

results of experimental work – features and advantages of pedagogical modeling, the experience of developing and implementing a structural-functional model of moral socialization of tenth graders in the educational space of the school. The developed model is tested in the educational space of secondary schools in Ufa and Aktobe in the mode of experimental work of the dissertation research. The purpose, principles, functions and structural components of the model are established and defined; diagnostic methods and control and evaluation parameters of the level of formation of moral socialization of high school students are studied and established; the content and logic of modeling the process of moral socialization of high school students are proved. The author's model of moral socialization of high school students ensures consistency and integration of the goal, content, taking into account the tasks and activities of high school students and teachers, the methods used, forms of work and resources implemented in each block of the model and at each stage in their structural-functional relationship, organizational and pedagogical conditions and the result (the level of formation of moral socialization of a high school student).

Key words: **modeling, moral socialization, pedagogical support, structural-functional model.**

***Г.И. Биисова**, магистр, ст. преп. Казахско-Русского Международного университета, г. Актобе, аспирант ФГБОУ ВО «БГПУ имени М. Акмуллы», г. Уфа, E-mail: gulmira.biisova@mail.ru*

РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ НРАВСТВЕННОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

В статье представлен анализ опытно-экспериментальной работы по разработке и проверке структурно-функциональной модели педагогического сопровождения нравственной социализации старшеклассников в образовательном пространстве школы, позволяющий определить обновленный методологический подход к структурированию и созданию педагогической системы нравственной социализации старшеклассников. Данное опытное исследование нацелено на эффективное решение организационно-педагогических задач, обеспечивающих оптимальный уровень формирования знаний, умений и навыков в сфере нравственной социализации старшеклассников, учитывающее согласованность условий педагогического сопровождения и социализирующих возможностей образовательного пространства школы. Автор приводит результаты опытно-экспериментальной работы – особенности и преимущества педагогического моделирования, опыт разработки и реализации структурно-функциональной модели нравственной социализации десятиклассников в образовательном пространстве школы. Разработанная модель апробирована в образовательном пространстве общеобразовательных школ г. Уфы и г. Актобе в режиме опытно-экспериментальной работы диссертационного исследования. Установлены и определены *цель*, *принципы, функции* и *структурные компоненты* модели; изучены и установлены диагностические методы и контрольно-оценочные параметры уровня сформированности нравственной социализации старшеклассников; доказаны содержание и логика моделирования процесса нравственной социализации старшеклассников. Авторская модель нравственной социализации старшеклассников обеспечивает согласованность и интеграцию *цели, содержания,* с учетом *задач* и *видов деятельности* старшеклассников и педагогов, применяемых *методов, форм работы* и *ресурсов*, реализуемых в каждом *блоке* модели и на каждом *этапе* в их структурно-функциональной взаимосвязи, *организационно-педагогических условий* и *результата* (уровень сформированности нравственной социализации старшеклассника).

Ключевые слова: **моделирование, нравственная социализация, педагогическое сопровождение, структурно-функциональная модель.**

Реалии трансформирующегося общества и киберпространства, преобразования в системе ценностей, культурных и этнических традиций, духовных ориентиров, а также новые векторы развития образования в России и Казахстане определили актуальную модель подготовки выпускника общеобразовательной школы. Уровень духовно-нравственного развития и социализации обучающихся определен как важнейшая цель современного отечественного образования и одна из приоритетных задач общества и государства. Перед общеобразовательной школой поставлена приоритетная задача «воспитания, социально-педагогической поддержки становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина». Социальный заказ общества по духовно-нравственной социализации личности выпускника декларируется на сегодняшний день не только как педагогическая проблема, но и как первоочередная задача государственной и национальной безопасности. Цели, задачи, условия организации образовательной деятельности, национальный воспитательный идеал, базовые национальные ценности, традиционные источники национальных ценностей, критерии духовно-нравственного развития и воспитания в сфере личностного развития, общественных и государственных отношений отражены в следующих нормативных документах: Федеральном Законе «Об образовании в РФ» [1]; Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013 – 2020 гг. [2]; ФГОС СОО [3]; Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [4]; Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 г. [5].

В этой связи в системе образовательного процесса школы требуется методологическая смена педагогических парадигм, ориентированных на нравственную социализацию старшеклассников как приоритетную модель развития образовательного пространства школы, согласованную с государственными задачами. Перед школой стоят задачи от эффективной реализации социального заказа до разработки адаптированных моделей обучения, воспитания и социализации старшеклассников, оказавшихся в условиях смены социально-экономических, этнокультурных, философских и педагогических парадигм глобализирующегося общественного развития.

Как показали результаты констатирующего этапа данного диагностического исследования, 34 – 35% старшеклассников (10-й класс экспериментальных школ) демонстрируют критический уровень нравственной социализации, характеризующийся слабым уровнем социальной адаптированности, нравственной воспитанности, осознания человеческих достоинств и прав, своей значимости, нравственных и моральных ценностей и норм общества; низким уровнем сформированности когнитивного компонента ценностных представлений об основных понятиях нравственности и этики; пассивностью; критическим уровнем нравственных, ценностных ориентаций и предпочтений; слабым уровнем нравственной самооценки и эмоционально-ценностного отношения к описываемым ситуациям, нравственно-ценностных критериев и оценочного отношения к выбору и принятию решений; недостаточно сформированным поведенческим компонентом ценностных представлений об основных понятиях нравственных поступков и модели поведения; слабым уровнем направленности личности к окружающему миру и т.д.

Вместе с тем эмпирический анализ нормативной документации (указанной выше) в области воспитания и социализации, уровень их интерпретации и реализации в образовательном процессе школ РФ и РК, уровень организации видов (учебной, внеучебной, социально значимой) деятельности старшеклассников, применение диагностических инструментов, ориентированных на нравственную социализацию, отсутствие авторских моделей и программ нравственной социализации, недостаточный уровень оценки и применения социализирующих возможностей образовательного пространства школы обусловливают необходимость разработки *структурно-функциональной модели педагогического сопровождения нравственной социализации старшеклассников* в условиях образовательного пространства школы.

Опытно-экспериментальная работа по разработке и проверке структурно-функциональной модели педагогического сопровождения нравственной социализации старшеклассников в образовательном пространстве школы определяет обновленный методологический подход к структурированию и созданию педагогической системы нравственной социализации старшеклассников. Данное опытное исследование нацелено на эффективное решение организационно-педагогических задач, обеспечивающих оптимальный уровень формирования знаний, умений и навыков в сфере нравственной социализации старшеклассников, учитывающее согласованность условий педагогического сопровождения и социализирующих возможностей образовательного пространства школы. Потенциальные возможности образовательного пространства школы – нормативно-правовое и методическое обеспечение концептуальных основ НСС, обусловливающих согласованность и системность НСС; направленность образовательного процесса на базовые национальные ценности, воспитательные идеалы и традиционные источники нравственности; применение личностно ориентированной педагогической системы в рамках ФГОС СОО РФ [3] и ГОСО РК [6]; возможности структурирования сетевых платформ взаимодействия с социальными партнерами школы; создание организационно-педагогических условий согласно нормативным требованиям ФГОС СОО РФ и ГОСО РК, концепций, стратегий в области воспитания и социализации, авторских программ НСС обеспечивает эффективность внедрения и реализации разработанной модели нравственной социализации старшеклассников.

Метод *моделирования*, применяемый в педагогической науке как объективная гносеологическая процедура, используется в нашей опытной работе как способ разработки структурно-функциональной модели нравственной социали-

зации старшеклассников, созданной в виде педагогической конструкции и ориентированной на оптимальный уровень нравственной социализации в условиях образовательного пространства школы (СОШ № 73, г. Актобе, Казахстан, лицей № 5, г. Уфа, Россия).

Педагогическое моделирование как метод и ключевое понятие педагогических исследований закрепилось особенно в последние годы в связи с проводимыми реформами в сфере образования, реализацией требований ФГОС и других нормативных актов, предъявляющих к организации образовательного пространства новые задачи. Л.И. Холина, Н.П. Абаскалова и А.Н. Дахин развивают идею актуальности педагогического моделирования, связывая ее со сложившимися факторами расхождения между намеченными направлениями реформирования российского образования и реальной педагогической практикой школьного образования [7, с. 101]. Главную причину таких расхождений и несвоевременной реализации замыслов и стратегией новых стандартов (ФГОС) авторы видят в недостаточном внимании и обращении к педагогическому моделированию как к возможности эффективной реализации инновационных образовательных проектов в школьной практике.

Целесообразность *моделирования* как метода доказывает А.В. Волков через выделение трех полезных целей: эвристической – для классификации, обозначения, нахождения новых законов, построения новых теорий и интерпретации полученных данных; вычислительной – для решения вычислительных проблем с помощью моделей; экспериментальной – для решения проблемы эмпирической проверки (верификации) гипотезы с помощью оперирования теми или иными моделями [8, с. 125]. На этапе формализации результативности автор учитывает условия: определение непротиворечивой гипотезы; модель с необходимым числом переменных; «проигрывание» модели и заполнение ее полученными экспериментальными фактами. В данной работе мы опираемся на классификацию педагогических моделей Е.А. Лодатко [9]. Автор обосновывает типологию педагогических моделей через обобщенные предметы моделирования, к которым относятся «содержание, структура, функциональность. В соответствии с этими предметами целесообразно ввести в употребление базовые типы педагогических моделей: содержательные; структурные; функциональные» [9, с. 127]. Таким образом, опираясь на типологию педагогических моделей Е.А. Лодатко, считаем, что «педагогическая модель – мысленная система, имитирующая или отражающая определенные свойства, признаки, характеристики объекта исследования, принципы его внутренней организации или функционирования, и презентующая в виде культурной формы, присущей определенной социокультурной практике» [9, с. 126].

Теоретическую базу исследования на конкретно-научном уровне обеспечили: 1) научные идеи о социализирующих факторах образования в различных педагогических условиях – А.Г. Адамова, С.П. Акутина, О.Б. Бахтина, А.С. Гурьянов, А.И. Зимина, И.Ф. Харламов и др.; 2) теории о проектировании образовательной среды как сферы взаимопересекающихся элементов, условия развития и саморазвития личности обучающегося – И.Г. Бозина, А.С. Гаязов, Т.Э. Мангер, Ю.С. Переверзева и др.; 3) научные труды о педагогических условиях социализации и социально-педагогическом сопровождении – Е.А. Александрова, А.А. Володин, О.В. Галкина, М.И. Рожков и др.; 4) научные исследования о духовно-нравственном воспитании и социализации подростков в современных условиях кибersоциализации – Р.М. Бондаренко, Е.О. Кубякин, В.А. Плешаков, В.А. Шестопалов и др.; 5) теории о педагогическом моделировании процесса социализации – А.В. Волков, Г.Б. Корнетов, Е.А. Лодатко, Р.И. Платонова и др.

Научная новизна данного этапа экспериментального исследования заключается в том, что:

– доказаны преимущества моделирования как эффективного метода педагогической реализации конструируемого процесса нравственной социализации; моделирование позволило учесть особенности феномена нравственной социализации, все этапы опытной работы, согласовать и определить методологические подходы, последовательность и системность процессов структурных блоков; содержание и компоненты деятельности в процессе нравственной социализации, через согласование с требованиями ФГОС СОО РФ, ГОСО РК и задачами вышеуказанных нормативных документов; создать теоретический прототип будущей модели нравственной социализации, проверить и обсудить ее совместно с участниками экспериментальной работы;

– установлены цель, принципы (системность, аксиологичность, функциональность, гуманистическая и деятельностная направленность) и функции (организационно-педагогическая, нормативная, прогностическая, развивающая, социализирующая, контрольно-оценочная) модели; определены структурные компоненты модели: 5 блоков, включающие компоненты, методы, формы работ, ресурсы, организационно-педагогические условия, и результат;

– изучены и установлены диагностические методы и контрольно-оценочные параметры уровня сформированности нравственной социализации старшеклассников, по итогам которого выделены критерии (когнитивный, нравственный, мотивационно-деятельностный) и уровни (оптимальный, потенциальный, критический) сформированности нравственной социализации старшеклассников;

– доказаны содержание и логика моделирования процесса нравственной социализации старшеклассников, основывающиеся на взаимосвязи между сущностными характеристиками нравственной социализации, выявленным социализирующим потенциалом общеобразовательной школы и преобразующими действиями по реализации этого потенциала для достижения целей и задач нравственной социализации.

Модель представляет процесс нравственной социализации в принятых нами сущностных критериях (компонентах), характеристиках, уровнях сформированности у старшеклассников знаний, умений, навыков нравственной социализации. Модель отображает схему непосредственного педагогического сопровождения процесса нравственной социализации и представляет собой один из фрагментов общей социализации личности старшего школьника, характеризующаяся и как структурно-функциональный аналог процесса, и как руководство к реализации педагогического и социализирующего потенциала школы.

Авторская модель нравственной социализации старшеклассников обеспечивает согласованность и интеграцию *цели* (создание организационно-педагогических условий и проверка эффективности педагогического сопровождения нравственной социализации старшеклассников в условиях образовательного пространства школы), *содержания* (формирование основ нравственного самосознания и осознания ценностного отношения к человеческой жизни; принятие общенациональных ценностей, этнических традиций; формирование основ морали, ценностей, чувств и эстетических потребностей; развитие коммуникативных способностей открыто выражать и аргументировать свою нравственно оправданную позицию, проявлять критичность к собственным намерениям, мыслям и поступкам; развитие способности к самостоятельным поступкам и действиям, совершаемым на основе морального выбора, к принятию ответственности за их результаты; формирование умения противостоять в пределах своих возможностей действиям и влияниям, представляющим угрозу для жизни, физического и нравственного здоровья, духовной безопасности личности) *с учетом задач* и *видов деятельности* (ориентация на идеал, следование примеру, диалогическое общение, идентификация, полисубъектность, системно-деятельностная организация НСС), применяемых *методов, форм работы* и *ресурсов*, реализуемых в каждом *блоке* и на каждом *этапе* в их структурно-функциональной взаимосвязи, *организационно-педагогических условий* (учебно-методические, организационно-методические, диагностические, информационные) и *результата* (уровень сформированности нравственной социализации старшеклассника) (см. рис. 1).

Проблемно-постановочный и *концептуальный* блоки модели отражают приоритеты и значимость нравственной социализации старшеклассников в образовательном пространстве школы, определяют разработку ее структурных блоков – процессуального, результативного и контрольно-оценочного. Проблемно-постановочный ориентир и методологические подходы модели конструируются, опираясь на задачи и требования:

– социального и государственного заказа общества, ориентированного на подготовку модели выпускника – «портрета выпускника школы» по ФГОС;

– нормативно-правовых документов в сфере образования (указанных выше), обусловливающих актуальность подготовки высоконравственной личности выпускника.

– ФГОС СОО в сфере требований, учитывающих «региональные, национальные и этнокультурные потребности народов Российской Федерации и формирования российской гражданской идентичности обучающихся»; направленных на обеспечение: «формирования российской гражданской идентичности обучающихся; единства образовательного пространства РФ посредством установления единых требований к результатам, структуре и условиям реализации основной образовательной программы; сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа РФ, … овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России» [3, с. 3];

– ФГОС СОО в сфере требований, актуализирующих «воспитание и социализацию обучающихся, их самоидентификацию посредством личностно и общественно значимой деятельности, социального и гражданского становления, в том числе через реализацию образовательных программ, входящих в основную образовательную программу» [3, с. 3];

– ФГОС СОО в сфере определения личностных характеристик выпускника («портрет выпускника школы»): «любящий свой край и свою Родину; осознающий и принимающий традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества…; осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества; осознающий себя личностью, ответственность перед семьей, обществом, государством, человечеством, социально активный; уважающий мнение других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать» и т.д. [3, с. 4 – 5];

– ФГОС в сфере требований к личностным результатам освоения образовательных программ: российскую гражданскую идентичность, гражданскую позицию как активного и ответственного члена российского общества, осознанно принимающего традиционные национальные и общечеловеческие гуманистические и демократические ценности; нравственное сознание и поведение на основе усвоения общечеловеческих ценностей; сформированность основ саморазвития и самовоспитания в соответствии с общечеловеческими ценностями и идеалами гражданского общества и т.д. [3, с. 5 – 6].

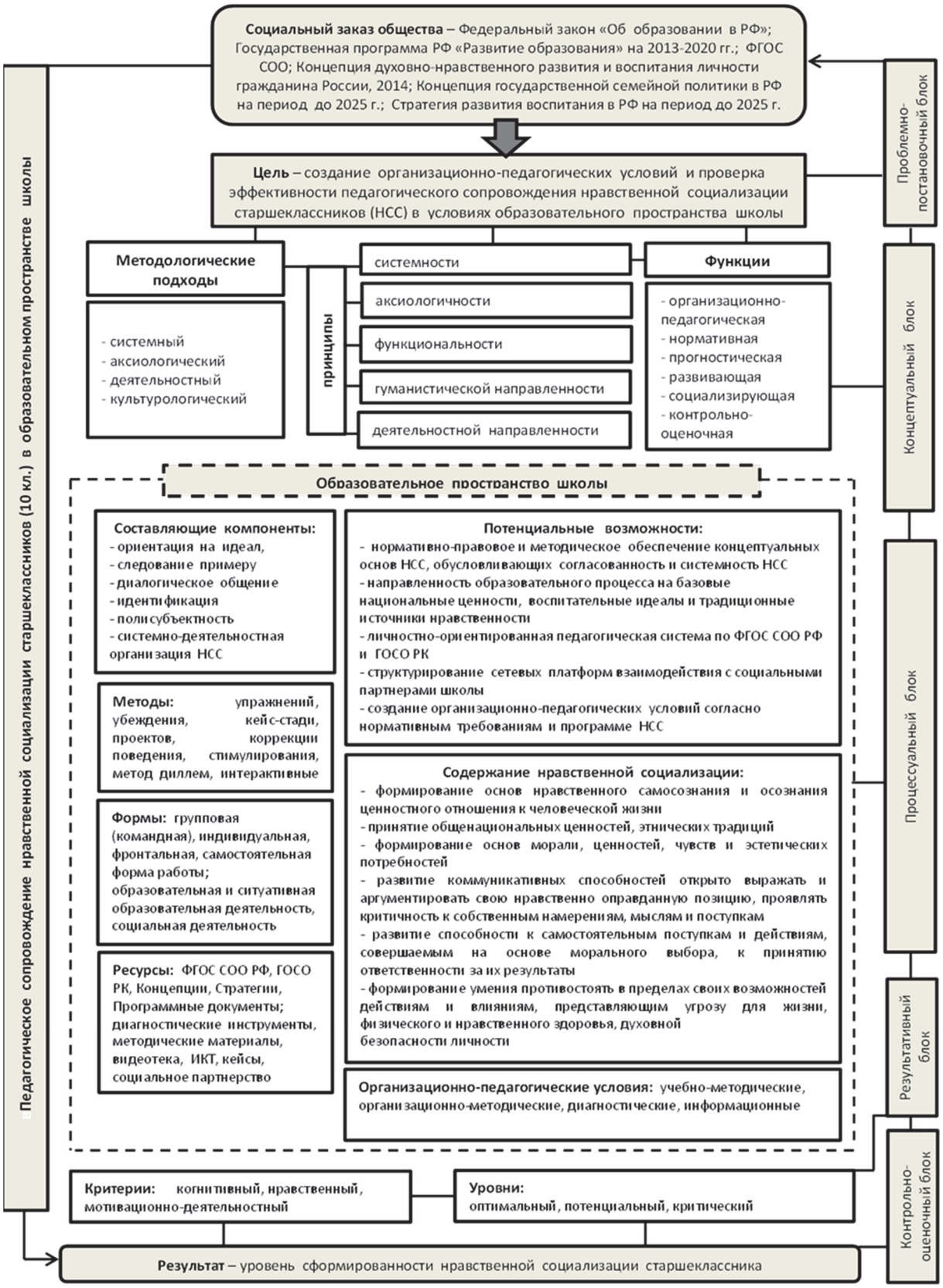


Рис. 1. Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения нравственной социализации старшеклассников в образовательном пространстве школы общеобразовательной школы как ресурса в обеспечении государственной и национальной безопасности

Модель нравственной социализации старшеклассников конструирована нами с опорой на следующие *методологические подходы* образования – *системный, аксиологический, деятельностный, культурологический*, которые позволили определить задачи и основные компоненты деятельности субъектов процесса нравственной социализации в образовательном пространстве школы:

1. Ориентация на идеал как высшую ценность и высшую норму нравственных отношений, превосходную степень нравственного представления.

В авторских программах нравственной социализации старшеклассников должны быть актуализованы определенные идеалы, хранящиеся в истории Отечества, культурах народов России и Казахстана, культурных традициях народов мира. Воспитательные идеалы поддерживают единство уклада школьной жизни и информационной инфраструктуры образовательного пространства школы, определяя нравственные измерения.

2. Следование нравственному примеру определено как один из ведущих методов нравственной социализации. Нравственный пример – модель выстраивания отношений обучающегося с окружением и с самим собой, образец ценностного выбора, совершенного значимым другим. Содержание деятельности в образовательном процессе должно быть наполнено примерами (кейсами) нравственного поведения. Метод позволяет расширить нравственный опыт старшеклассников, пробудить в них нравственную рефлексию, а также обеспечивает возможность построения собственной системы ценностных отношений.

3. *Диалогическое общение (коммуникация)* старшеклассника с одноклассниками, сверстниками, родителями, педагогами и другими взрослыми играет важную роль в формировании ценностных отношений. Коммуникативная составляющая как один из компонентов мотивационно-деятельностного критерия нравственной социализации исходит из признания и уважения права старшеклассника делать свободный выбор и присваивать определенную ценность, которую он полагает как истинную. Также выработка собственной системы ценностей невозможна без диалогического общения (эффективной коммуникации) старшеклассника с взрослыми.

4. *Идентификация* или персонификация – устойчивое отождествление старшеклассника со значимыми другими, стремление быть похожим на значимую для него персону. В этом возрасте старшеклассники характеризуются образно-эмоциональным восприятием действительности, у них развиты механизмы подражания, актуализована способность к идентификации личности, выражена ориентация на персонифицированные идеалы (являющиеся «яркими» и действенными средствами нравственного развития).

5. *Полисубъектность* нравственной социализации обусловливается включением старшеклассника в различные виды коммуникативной, информационной и социально значимой активности, в содержании которых встречаются разные (и противоречивые) ценности. Инфраструктура образовательного пространства и уклад школьной жизни предусматривают, что деятельность различных субъектов нравственной социализации (при приоритетной роли общеобразовательной школы) должна быть оптимально согласованной, интегрированной и системной. Национальный воспитательный идеал, система базовых национальных ценностей, модель выпускника средней школы должны быть признаны и приняты всеми субъектами процесса нравственной социализации.

6. *Системно-деятельностная* организация нравственной социализации опирается на системно-деятельностную концепцию, которая определяет, что принятие ценностей происходит через собственную деятельность личности школьника, педагогически организованную систему отношений и взаимодействия с педагогами, родителями, одноклассниками, сверстниками, другими значимыми для него субъектами социализации. Организация образовательного пространства нравственной социализации старшеклассника имеет следующие особенности: нравственная социализация как приоритетная деятельность должна включаться во все виды деятельности образовательного процесса – учебной, внеурочной, внешкольной; системно-деятельностный подход, учитывая глобальное влияние киберпространства, утрату семьей и школой монополии на воспитание и социализацию, предусматривает, что деятельность различных субъектов воспитания и социализации, при ведущей роли общеобразовательной школы, должна быть максимально согласованной и интегрированной. В этой связи наблюдаем попытки разработки региональных адаптированных программ общей социализации, авторских моделей сетевого взаимодействия субъектов социализации, требующие фундаментального изучения методологических основ педагогического проектирования социализации.

Реализация модели нравственной социализации в лицее № 5 и СОШ № 73 включала следующие направления деятельности старшеклассников:

1. В процессе *учебной деятельности* опиралась на *методы убеждения* – фронтальные, эпизодические и индивидуальные беседы, дебаты по вопросам морали и нравственности современной личности, культурные экскурсии; *метод упражнений*, направленных на организацию личного нравственного опыта и вовлечение в деятельность через моделирование положительного опыта и поведения, анализ и *решение кейсов*; *методы стимулирования* на основе участия в научно-творческих конкурсах, проектной деятельности – поощрение, награждения, благодарности, привлечение к почетным ролям самоуправления, обратная связь; *методы воспитания эмоциональной сферы*, элементы *педагогического тренинга*; *методы диллем* – обсуждение нравственных диллем на основе кинокартин, художественных произведений и исторических событий, кейсов, поступков, моделей поведения; анкетирование, диагностики по итогам различных видов учебной деятельности старшеклассников.

2. Во *внеучебной деятельности*, цель – нравственное развитие подростков средствами внеучебной работы в школе. Основные задачи: 1) формирование ценностного отношения к личности; 2) способствовать принятию общечеловеческих ценностей, нравственных норм и моделей поведения; 3) сформировать нравственно-эмоциональное и ценностное отношение к ситуациям; 4) ориентировать на ценности жизни общества, страны, этноса, семьи; 5) развивать коммуникативную культуру личности.

3. В *социально значимой деятельности*, цель – развитие нравственных чувств и отклика на реалии окружающей действительности, ответственности и сопричастности к жизни социума через вовлечение в социальные проекты региона и школы. Основные задачи: 1) развитие социальной солидарности и гражданственности; 2) воспитание чувств милосердия, заботы и уважения к старшим, нуждающимся; 3) развитие социальной культуры и ответственности за настоящее и будущее своей страны и региона; 4) воспитание ценностного отношения, толерантности и уважения к другой культуре, традициям, к окружающему миру.

Результатом реализации структурно-функциональной модели становится определенный уровень (оптимальный, потенциальный, критический) нравственной социализированности старшеклассника, структурно представленный *критериально значимыми компонентами* соответствующих *показателей*: *когнитивным* (ценностные представления об основных понятиях нравственности, этики и морали, осознание человеческих достоинств и прав, своей значимости, норм и ценностей общества, нравственных и моральных ценностей), *нравственным* (представление о себе как нравственной личности, уровень духовно-нравственных качеств и культуры нравственной личности, нравственная ориентация и предпочтения, нравственная самооценка и эмоционально-ценностное отношение к описываемым ситуациям, применение нравственно-ценностных критериев и оценочное отношение к выбору и принятию решений, восприятию; ключевые мотивы поступков, значимость ценностных ориентаций), *мотивационно-деятельностным* (активность в социально значимой деятельности, личностная направленность, нравственно-этические стратегии в моделях поведения и поступках, выстраивание отношений с окружением и с самим собой, коммуникативная активность, ответственность). Эффективность апробированной модели выразилась в следующих показателях – количество старшеклассников с оптимальным уровнем в лицее № 5 увеличилось на 54%, а в СОШ № 73 – на 60%; с потенциальным уровнем в лицее № 5 прирост 11%, в СОШ № 73 прирост 30%; с критическим уровнем в лицее № 5 снизилось на 63%, а в СОШ №73 снизилось на 65%.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон. Москва, 2020.
2. *Развитие образования» на 2013 – 2020 гг.* Государственная программа Российской Федерации. Москва, 2017.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: 10-11 кл.* Москва, 2012.
4. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России*. Москва: Просвещение, 2014.
5. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.* Москва, 2015
6. *Государственный общеобязательный стандарт образования всех уровней образования Республики Казахстан.* Нур-Султан, 2018.
7. Холина Л.И., Абаскалова Н.П., Дахин А.Н. Моделирование и неопределённость педагогических результатов. *Вестник Новосибирского ГПУ*. 2015; № 6 (28): 101 – 110.
8. Волков А.В. Научные и прикладные основы метода моделирования в педагогике. *Мир науки, культуры, образования.* 2016; № 1 (56): 124 – 126.
9. Лодатко Е.А. Типология педагогических моделей. *Вектор науки ТГУ*. Серия: Педагогика, психология. 2014; № 1 (16): 126 – 128.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon. Moskva, 2020.
2. *Razvitie obrazovaniya» na 2013 – 2020 gg.* Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii. Moskva, 2017.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obschego obrazovaniya: 10-11 kl.* Moskva, 2012.
4. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii.* Moskva: Prosveschenie, 2014.
5. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda.* Moskva, 2015
6. *Gosudarstvennyj obscheobyazatel'nyj standart obrazovaniya vseh urovnej obrazovaniya Respubliki Kazahstan.* Nur-Sultan, 2018.
7. Holina L.I., Abaskalova N.P., Dahin A.N. Modelirovanie i neopredelennost' pedagogicheskih rezul'tatov. *Vestnik Novosibirskogo GPU*. 2015; № 6 (28): 101 – 110.
8. Volkov A.V. Nauchnye i prikladnye osnovy metoda modelirovaniya v pedagogike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 1 (56): 124 – 126.
9. Lodatko E.A. Tipologiya pedagogicheskih modelej. *Vektor nauki TGU*. Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2014; № 1 (16): 126 – 128.

Статья поступила в редакцию 17.07.21

УДК 378

Borodina T.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English for Mechanical Engineering, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia), E-mail: t-borodina@yandex.ru*

RESEARCH OF ENGINEERING STUDENTS' EXPECTATIONS FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT A TECHNICAL UNIVERSITY. In the context of improving tertiary education the article deals with topical problems of the student-centered instruction which involves taking into consideration students' expectations and attitudes. Educational expectations of students recently enrolled in a university are considered as factors reflecting readiness of the young cohort for the new learning space. The study of the educational expectations of engineering students for foreign language learning is carried out by means of a questionnaire. 155 freshmen of Bauman Moscow State Technical University participated in the study. General statistical and correlation analysis was carried out for data processing. As a result, the prevailing type of student motivation for foreign language studying, self-assessment of language proficiency levels at the start of their studies, student-prized models of classes, features of perception and information processing typical of freshmen, psychological barriers affecting the attitudes of first-year students, their attitude toward frequency and type of progress monitoring are revealed. The proposed recommendations on the training organization, taking into consideration the results of the study, can build effective interaction with the younger generation of students.

Key words: **technical university, engineering students, foreign language, student-centered instruction, students' expectations and attitudes.**

Т.Ю. Бородина, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», г. Москва, E-mail: t-borodina@yandex.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ОЖИДАНИЙ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ ОТ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В контексте совершенствования системы высшего образования в статье рассматривается проблема ориентации на студента, реализующейся в необходимости учета ожиданий и установок студентов при организации учебной деятельности. Учебные ожидания студентов на этапе поступления в вуз рассматриваются как факторы, отражающие состояние готовности молодого контингента к новой образовательной среде. Исследование учебных ожиданий студентов инженерного профиля в отношении изучения иностранного языка осуществлялось посредством анкетирования. В нем приняли участие 155 студентов первого курса МГТУ им. Н.Э. Баумана. Для обработки данных были проведены общий статистический и корреляционный анализ. В результате выявлены преобладающий вид мотивации изучения иностранного языка (ИЯ) у первокурсников, самооценка уровня владения ИЯ на момент поступления, одобряемые студентами модели занятий, характерные для молодых обучающихся особенности восприятия и обработки информации, психологические барьеры, влияющие на установки первокурсников, их отношение к внешнему контролю знаний. Предложенные рекомендации по организации обучения с учетом полученных результатов исследования помогут построению эффективного взаимодействия с молодым поколением студентов.

Ключевые слова: **технический вуз, студенты инженерного профиля, иностранный язык, ориентация на студента, учет ожиданий и установок.**

Несмотря на произошедшие за последние годы изменения в системе высшего образования России актуальными остаются вопросы эффективного взаимодействия с новым поколением студентов и создания образовательной среды, ориентированной на студента. В научно-педагогической литературе периодически поднимаются вопросы о пересмотре парадигмы обучения, необходимости преодоления имеющегося технологического разрыва между педагогами и обучающимися. В университетах разрабатываются и актуализируются рабочие программы дисциплин, обновляются учебно-методические комплексы. Однако анализ содержания программ, пособий и конкретного урока часто не отражает реализации личностно ориентированного подхода, суть которого «в последовательной активизации и развитии имеющихся у каждого учащегося интеллектуальных способностей, знаний и речевого опыта, его интересов, потребностей и мотивов изучения» [1, с. 32]. Для преподавателей гуманитарных дисциплин в техническом вузе, в частности ИЯ, ситуация усугубляется тем, что поступающие в технический вуз часто не мотивированы и не обладают достаточно развитыми иноязычными навыками, поскольку ИЯ не осознается ими как важная академическая дисциплина, необходимая для овладения будущей инженерной профессией.

В русле личностно ориентированной направленности образования проблему формирования иноязычной компетенции студентов первого курса инженерного профиля необходимо решать с учетом их мотивированных ожиданий и установок. Знание ожиданий студентов и оценка их готовности к освоению гуманитарной дисциплины в структуре высшего технического образования является предпосылкой для разработки новых и творческого переосмысления традиционных форм обучения ИЯ. Понимание установок обучающихся, недавно ставших студентами, поможет также их интеграции в новую образовательную среду и повышению мотивации к изучению ИЯ для специальных целей.

В современной исследовательской практике имеется ряд работ, посвященных проблемам ориентации вузов на студента как на равноправного участника образовательного процесса. Актуальность этой проблемы и необходимость изучения мотивационных оснований учебно-профессиональной деятельности обучающихся на этапе поступления в вуз обусловлена в работе Лызь Н.А., Лабынцевой И.С. [2]. Богуш Н.Б., Иванова Е.А. подчеркивают роль обучающихся в организации, реализации и оценки качества знаний [3]. Макарова Л.Н. обосновывает важность использования мнений обучающихся в процессе мониторинга качества образования и результативности профессионально-педагогической деятельности [4]. Полякова Т.Ю. считает необходимым оперативно выявлять потребности студентов, разрабатывать и вводить новые дополнительные программы, отвечающие их запросам [5]. Проблемы понимания того, что ожидают студенты, в том числе в контексте изучения ИЯ, поднимаются и в зарубежных исследованиях [6 – 9].

Современные теории предлагают различные подходы к трактовке понятия «ожидание». Согласно одной из первых теорий ожиданий, жизнедеятельность человека определяется не столько его потребностями, сколько возможностями их удовлетворения [10].

В более поздних теориях под ожиданием понимаются представления личности о том, насколько она способна справиться с той или иной задачей [11; 12].

Ожидания также рассматриваются как конструкт, сопряженный с взглядом в будущее и готовностью к определенным действиям [13; 14].

В исследованиях, направленных на изучение вопросов образования, используются термины *учебные ожидания, академические ожидания, ожидания от* учебы, которые трактуются как заранее выстроенное обучающимся предположение, подтверждение которого вызывает чувство удовлетворения, а если реальность оказывается иной, то возникает разочарование, досада [15]. Академические ожидания студентов-первокурсников рассматриваются как фактор, связанный с академическим участием и вовлеченностью студентов в образовательный процесс [16].

Обобщая вышесказанное, в этой статье учебные ожидания и установки рассматриваются как факторы, отражающие готовность студентов к осознанному и активному участию в новой социообразовательной среде.

Актуальность проблемы изучения учебных ожиданий первокурсников на начальном этапе обучения ИЯ обусловлена двумя факторами: во-первых, ежегодно в вузы поступает новый контингент студентов, учебные ожидания которого могут существенно отличаться от представлений студентов прошлых лет. Во-вторых, без мониторинга и диагностики студенческих ожиданий невозможно совершенствовать образовательный процесс и интегрировать в методику обучения новые образовательные технологии, отвечающие запросам современных студентов.

Целью представленного в этой статье исследования стало изучение учебных ожиданий и установок по дисциплине «Иностранный язык» студентов инженерного профиля первого курса.

На подготовительном этапе исследования нами был разработан опросник, содержащий вопросы на выявление типа мотивации студентов к изучению ИЯ, самооценки уровня владения ИЯ, ожиданий в способах проведений контроля знаний, предпочитаемых видов учебных занятий ИЯ, одобряемых и отвергаемых источников получения информации, типов восприятия, переработки и передачи информации в учебной деятельности.

В опросе, проводимом путем раздачи анкет, приняли участие 155 студентов первого года обучения факультета «Машиностроительные технологии» МГТУ им. Н.Э. Баумана, возраст 17 – 18 лет. Респондентам предлагалось выбрать вариант ответа, который наиболее всего соотносится с собственным мнением опрашиваемого. Для проведения общего статистического анализа использовались доли и процентные распределения. Определение статистически значимых

различий между двумя выборками осуществлялось при помощи t-критерия Стьюдента, а для установления достоверных различий между тремя и более выборками – однофакторного дисперсионного анализа. Попарное сравнение полученных данных проводилось посредством теста Тьюки, позволяющим выявить, в какой из нескольких пар имеется существенная разница. Проверка взаимосвязи между двумя факторами осуществлялась с использованием критерия ранговой корреляции Спирмена.

В результате было выявлено, что 72,3% опрошенных студентов (36,8% + 35,5%) осознают необходимость изучения иностранного языка как фактора повышения конкурентоспособности на рынке труда: 36,8% считают, что знание ИЯ будет необходимо в будущей профессии, 35,5% относят ИЯ к бонусу при поиске работы. При этом для 27,1% студентов главным стимулом для изучения ИЯ являются личные цели, например, путешествия, что указывает на то, что у этих студентов еще не сформирована осознанная мотивация на получение профессионально значимых знаний ИЯ. 0,6% не осознает необходимости изучения ИЯ в техническом вузе. В целом профессиональная мотивация, состоящая в том, что изучение ИЯ основывается на получении прагматических выгод, преобладает над процентами ответов, отражающими интегративную направленность мотивации, при которой ИЯ рассматривается как средство коммуникаций (например, для путешествий за границу).

Данные о положительной профессиональной мотивации соотносятся с результатами, полученными ранее Е.А. Коган и О.А. Крымской [17]: 72% опрошенных студентов МАДИ ориентированы на применение ИЯ в будущей профессии.

Представителей молодого поколения называют цифровыми уроженцами, для которых информационные ресурсы Интернет являются одним из наиболее важных источников социокультурного развития, оказывая определяющее влияние на все сферы их жизни, в том числе на образование [18]. Однако, отвечая на вопрос об ожиданиях студентов относительно обеспечения учебно-методическими материалами, 64,3% опрошенных высказались в пользу книжных пособий, в то время как электронные пособия предпочитают 35,7%. Указанное различие статистически значимо ($t = 4,94$, $p \leq 0,01$).

Подобные результаты были получены нами при изучении установок студентов в отношении форм проведения рубежного контроля. 53,8% респондентов предпочитают устную беседу, 30,8% – письменное задание и лишь 15,4% выбирают электронное тестирование. Эти различия статистически значимы ($f = 21,056$, $p \leq 0,01$). Студенты часто подвергают сомнению объективность электронного тестирования как реального отражения имеющихся знаний. Они также отмечают технические сложности при внесении ответов (сокращенные формы, точки, кавычки и пр.) и понимают, что при такой форме контроля не имеют права на ошибку. «Это тот контингент студентов, которые предпочитают «поговорить», т.е. выбирают традиционный устный опрос в форме беседы преподавателя со студентом, потому что только устная проверка способна выявить осмысленность восприятия знаний и осознанность их использования, либо увидеть и оценить старания, приложенные слабым студентом» [19]. Следует отметить, что полученные данные отличаются от результатов опросов некоторых зарубежных студентов, показывающих рост предпочтения электронных учебных материалов (63%) и электронного контроля (40%) [20, с. 192].

Изучение мнений студентов о частоте проведения текущего контроля показало, что постоянные контрольные мероприятия поддерживают 29,3% обучающихся, периодические, но нерегулярные – 65,3%, принципиально отвергают необходимость контроля – 5,4% (различия статистически значимы $f = 50,90$, $p < 0,05$). Боязнь контроля может быть связана с повышенным уровнем тревожности учащегося, поэтому преподаватели должны создавать комфортную микросреду и микросоциум в аудитории, способствовать снятию «зажима» и всячески настраивать студента «на сознательное и заинтересованное отношение к проводимым формам контроля в процессе освоения дисциплины» [21, с. 164].

В исследовании, проведенном среди студентов МАДИ, необходимость регулярного объективного текущего контроля знаний и речевых навыков обучающихся также поддерживают лишь 30% опрошенных [5, с. 48].

В результате диагностики ожиданий студентов относительно учебного формата занятий ИЯ получены довольно ровные распределения: 28,6% первокурсников считают проектную групповую работу наиболее интересным и желательным видом учебной деятельности, 26,4% респондентов выбрали дебаты и дискуссии, 23,4% – находят полезными подготовку презентаций, а 21,6% опрошенных отдают предпочтение традиционной форме занятий с выполнением лексико-грамматических упражнений и заданий на перевод, чтение и письмо. Статистически значимая разница выявлена только между проектной деятельностью и презентациями ($q = 4,58$, $p \leq 0,007$). Критика студентами презентаций основывается на том, что их подготовка в части дизайна, подбора слайдов представляет собой трудоемкий и затратный по времени процесс.

Указанные виды занятий, представляющие по своей сути проблемные методы обучения, включают в себя этап поиска и подбора информации, с чем особенно успешно справляются современные студенты при минимальных временных затратах. Основным источником информации для учебы были названы: Интернет (63,8%), книги и учебники (23,4%), социальные сети (12,1%), газеты и журналы (0,7%), различия статистически значимы ($f = 156,61$ $p < 0,001$). Эти данные показывают, что сегодня социальные сети не слишком активно используются студентами в академических целях, а ассоциируются с досуговым времяпрепровождением. Возможно, это связано и с тем, что социальные сети не являются привычной академической платформой для людей старшего поколения, а потому публикуемые в сетях материалы часто нельзя признать надежными с точки зрения их научной достоверности.

При этом, что касается предпочтительного вида оперативной связи с преподавателем, с небольшим перевесом все же лидируют социальные сети (32,2%), за ними следует электронная почта (30,4%) и WhatsApp (26,1%). Лишь 11,3% считают, что вся информация, связанная с учебным процессом, должна ограничиваться рамками занятий. Различия статистически достоверны ($f = 6,25$, $p < 0,0003$).

Исследование вопросов, связанных с поиском и отбором информации для учебы и отводимым на это временем, дало следующие результаты: 32,0% респондентам требуется несколько часов, 59,0% – несколько минут, а 7,0% – и вовсе секунды. Лишь 2,0% участвующих в опросе подходят к вопросу более тщательно, затрачивая на поиск один – два дня и более. Полученные результаты демонстрируют высокую степень статистически значимых различий ($f = 53,79$, $p < 0,001$).

Молодые люди также признались, что сталкивались со случаями, когда неправильно выполняли работу, не вникнув в суть задания (часто – 24,0%, иногда – 53,0%, пару раз – 20,0%, никогда – 3,0%). Данные различия статистически достоверны ($f = 25,79$, $p < 0,001$). Это указывает на проблемы восприятия информации, для чего чрезвычайно важно хорошо развитое внимание. В соответствии с недавними исследованиями время концентрации на одном объекте сократилось у молодого поколения до восьми секунд. Возникновение так называемых восьмисекундных фильтров обусловлено необходимостью очень быстро воспринимать и оценивать огромные объемы информации в условиях дефицита времени, что, к сожалению, приводит к снижению способности концентрации внимания [5, с. 49].

При разработке и актуализации учебных материалов важно учитывать некоторые особенности восприятия студентов младшего курса, сложившиеся в силу развития новейших аудиовизуальных технологий. Сравнительный анализ ответов студентов на вопросы, касающиеся типа восприятия информации, показал, что 47,2% лучше воспринимают визуальную информацию, 37,0% – через чтение, на слух – 15,8%. Статистически важные различия выявлены на сравниваемых парах «визуально» – «на слух» ($q = 7,51$, $p = 0,001$) и «при чтении» – «на слух» ($q = 5,15$, $p = 0,001$).

С проблемой восприятия и обработки информации связан вопрос о наблюдающемся падении интереса молодежи к чтению книг. Следствием отсутствия навыка чтения на родном языке является затруднение в переосмыслении и систематизации информации, а также в разделении главной и второстепенной мысли [5]. Исследование показало, что доля студентов младших курсов, которые много читают на родном языке – 40,2%, иногда – 30,4%, редко – 22,8%, никогда – 4,3%. Очевидно, что анализируемые признаки являются статистически значимыми ($f = 12,51$, $p < 0,05$).

Помимо общего статистического анализа полученных данных и выявления статистически значимых различий был проведен корреляционный анализ на установление значимости связи между интересующими нас факторами. Ключевым аспектом, вокруг которого осуществлялось построение гипотез, была самооценка, рассматриваемая в работе как самоощущение собственных возможностей учащихся. Причина, по которой в фокусе внимания была самооценка, состоит в том, что для изучения ИЯ уверенность в своих возможностях представляется исключительно важной. Успешное воспроизведение иноязычной речи во многом определяется отсутствием психологических зажимов, блокирующих речь обучающегося.

Исследование самооценки уровня владения ИЯ студентами 1 курса МГТУ по специальности «Машиностроительные технологии» показало, что 17,4% студентов оценивают свой уровень как довольно высокий, 37,0% – как средний, 29,3% – ниже среднего, 16,3% – слабый. Исходя из этих данных, мы сформировали две группы, условно обозначив их «самооценка ИЯ+» и «самооценка ИЯ–». Принимались нулевые гипотезы об отсутствии зависимости а) мотивации, б) ожиданий, связанных с активным обучением, в) установки на проведение контроля от самоощущения собственных возможностей (самооценки).

Показательно, но корреляционный анализ не выявил связи между профессионально направленной мотивацией и уровнем самооценки: группа «самооценка ИЯ+» $r = 0,204$, $p = 0,05$, а группа «самооценка ИЯ–» $r = -0,204$, $p = 0,05$. Это говорит о том, что разные по уровню студенты практически в равной степени осознают необходимость изучения ИЯ и связывают свои ожидания с тем, что компетенции, полученные в ходе освоения этой гуманитарной дисциплины, будут востребованы в их будущей инженерной профессии.

Исследование признаков «самооценка уровня владением ИЯ» и «активная вовлеченность» указывает на заметную корреляционную связь: чем выше самооценка, тем предпочтительнее такие виды организации учебных занятий, как проектная работа, дискуссии, дебаты ($r = 0,623$, $p < 0,01$). Очевидно, что эти методы обучения создают условия для самореализации студентов, давая возможность им играть активную роль в собственном обучении. Стремление быть вовлеченным в образовательный процесс в отличие от желания «отсидеться в стороне», вероятно, более ярко выражено у уверенных в своих языковых возможностях студентов. Поэтому наряду с использованием активных форм обучения педагогу

необходимо более пристально рассмотреть подходы, снижающие иноязычную тревожность, которая могла возникнуть у студентов в связи с имеющимся негативным опытом изучения языка.

При изучении ожиданий студентов в отношении необходимости контроля в процессе изучения ИЯ была обнаружена взаимосвязь отрицательного характера (r = -0,207, p = 0,047): чем выше число студентов с низкой самооценкой знания ИЯ, тем меньше признания необходимости постоянного контроля. И вновь за желанием минимизации или ликвидации контроля как такого могут скрываться психологические причины: проверка или тестирование при неуверенном знании предмета выводит плохо успевающих студентов из зоны комфорта. По нашему мнению, необходимо более активно внедрять в обучение электронное тестирование как один из вариантов нивелирования этой тревожной зоны. Электронное тестирование обладает бесспорными преимуществами. По мере активного использования такого способа контроля даже самые консервативные студенты смогут ощутить его положительные стороны, такие как прозрачность, отсутствие субъективного фактора, мобильность проведения, немедленное получение обратной связи.

Исходя из полученных результатов, можно констатировать необходимость в выработке стратегий учета мотивированных ожиданий студентов и формирования положительных установок на изучение ИЯ будущими инженерами. Построение учебного процесса, ориентированного на студентов, поможет повысить их мотивацию и улучшить усвоение ИЯ. С другой стороны, выявленные неблагоприятные результаты должны послужить основой для изменения и совершенствования парадигмы обучения ИЯ в техническом вузе. В связи с этим были сформулированы следующие методические рекомендации:

– включать студентов в профессиональную деятельность, используя знакомые им инструменты – игры, переписки, комментарии, организацию блогов на профессиональные темы;

– оценивая, обеспечивать мгновенную обратную связь, ставить четкие цели, внедрять бонусы, позитивно настраивать;

– показывать преимущества электронного тестирования – прозрачность, объективность, быстрая обратная связь;

– стимулировать общение студентов между собой, используя дебаты, групповые проекты;

– развивать навыки активного слушания;

– совместно создавать учебный контент; вместо потребления информации студентам самостоятельно создавать сообщения, дискуссии, интерактивные плакаты;

– использовать короткие тексты с графически выделенной информацией; развивать навыки изучающего чтения текста на уровне абзаца; за каждым коротким фрагментом учить поиску причинно-следственных связей, выражению главной мысли абзаца;

– обеспечивать динамичность учебного процесса: разделить учебное время на отрезки по 10 мин, обеспечивая смену деятельности;

– использовать яркие зрительные образы, от мемов до сложной графики; применять интеллект-карты и стратегию образного мышления.

Данные рекомендации, с одной стороны, учитывают полученные результаты исследования ожиданий студентов, а с другой – удовлетворяют требованиям стандартов, регламентирующих формирование иноязычных компетенций в период обучения в техническом вузе.

Библиографический список

1. Копошилко С.Б. Личностно ориентированное обучение иностранным языкам: проблемы и решения. *Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки*. 2018; № 2 (796): 29 – 42.
2. Лызь Н.А., Лабынцева И.С. Мотивы выбора образовательно-профессиональной траектории и ожидания первокурсников от обучения в вузе. *Проблемы современного образования.* 2020; № 5: 96 – 105.
3. Богуш Н.Б., Иванова Е.А. Исследование мнения студентов для выделения факторов, формирующих оценку качества обучения иностранному языку в технологическом вузе. *Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература.* Серия 6: Языкознание. Реферативный журнал. 2019; № 3: 75 – 83.
4. Макарова Л.Н. Взаимодействие преподавателей и студентов вуза и результативность образовательной деятельности. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2019; Т. 24, № 178: 7 – 12.
5. Полякова Т.Ю. Учет особенностей современного поколения студентов в процессе совершенствования системы подготовки по иностранному языку в ВУЗЕ. *Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки.* 2018; № 2 (796): 43 – 54.
6. Shaheen F. et al. The Role of Student Expectation and Service Quality in Higher Education Institutions of Pakistan. *Journal of Management and Research.* 2018; № 5 (2): 44 – 63.
7. Alessandrini C. *Language education at university and student expectations*. 2019. Available at: https://unive.academia.edu/ChiaraALESSANDRINI
8. Gallagher C.H. *Academic performance: Student expectations, environmental factors and impacts on health*. 2016: 1 – 188.
9. Mostafavi, S., Mohseni, A., Abbasian G.-R. The pedagogical efficacy of ESP courses for Iranian students of engineering from students' and instructors' perspectives. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. 2021; 6 (1): 6.
10. Фролов С.С. *Социология организаций*: учебник. Москва: Гардарики, 2001.
11. Atkinson J.W. *An Introduction to Motivation.* Princeton, New Jork: Van Nostrand, 1964.
12. Eccles J.S., Wigfield A. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*. 2002; № 53: 109 – 132.
13. Борисова Т.П. *Социально-психологическая феноменология профессиональных ожиданий студентов в социообразовательной среде вуза*. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Москва: Государственный университет управления, 2012.
14. Бакасова О.А. Влияние социальных ожиданий студентов в отношении бренда университета на развитие академической мотивации. *Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса*. 2016; № 1 (34): 264 – 268.
15. Луков С.В. Вуз, организация учебного процесса в нем: удовлетворенность и ожидания студентов. *Знание. Понимание. Умение*. 2019; № 3: 118 – 148.
16. Marinho-Araujo, Souza F.D. De, Almeida L.S. et al. Adaptation of the academic expectation scale of freshman university students. *Revista Avaliacao Psicologica*. 2015; 14 (1): 133 –141.
17. Коган Е.А., Крымская О.Б. Английский в техническом вузе: мнения студентов. *Высшее образование в России*. 2018; № 27 (7): 45 – 51.
18. Яницкий М.С., Серый А.В., Браун О.А., Пелех Ю.В., Маслова О.В., Сокольская М.В., Капустина Т.В. Система ценностных ориентаций «поколения Z»: социальные, культурные и демографические детерминанты. *СПЖ*. 2019; № 72: 46 – 67.
19. Дмитриев Е.В., Бельчинский В.В., Кочукова М.В., Плетнев А.В. Объективность и предпочтительность оценивания знаний посредством компьютерного тестирования, относительно традиционной формы контроля (устного опроса): соотношение мнения студентов с их фактическим уровнем освоения дисциплины «Медицинская физика». *Вестник новых медицинских технологий.* 2011; № 18 (2): 444 – 446.
20. Cilliers E.J. The challenge of teaching generation Z. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences.* 2017; № 3: 188 – 198.
21. Каменская Н.В. Текущий контроль и оценка достижений студентов магистратуры неязыкового вуза в ходе овладения иностранным языком. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки.* Москва: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017; № 4 (775): 157 – 172.

References

1. Koposhilko S.B. Lichnostno orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam: problemy i resheniya. *Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki.* 2018; № 2 (796): 29 – 42.
2. Lyz' N.A., Labynceva I.S. Motivy vybora obrazovatel'no-professional'noj traektorii i ozhidaniya pervokursnikov ot obucheniya v vuze. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2020; № 5: 96 – 105.
3. Bogush N.B., Ivanova E.A. Issledovanie mneniya studentov dlya vydeleniya faktorov, formiruyuschih ocenku kachestva obucheniya inostrannomu yazyku v tehnologicheskom vuze. *Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura.* Seriya 6: Yazykoznanie. Referativnyj zhurnal. 2019; № 3: 75 – 83.
4. Makarova L.N. Vzaimodejstvie prepodavatelej i studentov vuza i rezul'tativnost' obrazovatel'noj deyatel'nosti. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2019; T. 24, № 178: 7 – 12.
5. Polyakova T.Yu. Uchet osobennostej sovremennogo pokoleniya studentov v processe sovershenstvovaniya sistemy podgotovki po inostrannomu yazyku v VUZE. *Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2018; № 2 (796): 43 – 54.
6. Shaheen F. et al. The Role of Student Expectation and Service Quality in Higher Education Institutions of Pakistan. *Journal of Management and Research.* 2018; № 5 (2): 44 – 63.
7. Alessandrini C. *Language education at university and student expectations*. 2019. Available at: https://unive.academia.edu/ChiaraALESSANDRINI
8. Gallagher C.H. *Academic performance: Student expectations, environmental factors and impacts on health*. 2016: 1 – 188.
9. Mostafavi, S., Mohseni, A., Abbasian G.-R. The pedagogical efficacy of ESP courses for Iranian students of engineering from students' and instructors' perspectives. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education.* 2021; 6 (1): 6.
10. Frolov S.S. *Sociologiya organizacij*: uchebnik. Moskva: Gardariki, 2001.
11. Atkinson J.W. *An Introduction to Motivation.* Princeton, New Jork: Van Nostrand, 1964.
12. Eccles J.S., Wigfield A. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*. 2002; № 53: 109 – 132.
13. Borisova T.P. *Social'no-psihologicheskaya fenomenologiya professional'nyh ozhidanij studentov v socioobrazovatel'noj srede vuza*. Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva: Gosudarstvennyj universitet upravleniya, 2012.
14. Bakasova O.A. Vliyanie social'nyh ozhidanij studentov v otnoshenii brenda universiteta na razvitie akademicheskoj motivacii. *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2016; № 1 (34): 264 – 268.

15. Lukov S.V. Vuz, organizaciya uchebnogo processa v nem: udovletvorennost' i ozhidaniya studentov. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2019; № 3: 118 – 148.
16. Marinho-Araujo, Souza F.D. De, Almeida L.S. et al. Adaptation of the academic expectation scale of freshman university students. *Revista Avaliacao Psicologica*. 2015; 14 (1): 133 – 141.
17. Kogan E.A., Krymskaya O.B. Anglijskij v tehnicheskom vuze: mneniya studentov. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018; № 27 (7): 45 – 51.
18. Yanickij M.S., Seryj A.V., Braun O.A., Peleh Yu.V., Maslova O.V., Sokol'skaya M.V., Kapustina T.V. Sistema cennostnyh orientacij «pokoleniya Z»: social'nye, kul'turnye i demograficheskie determinanty. *SPZh*. 2019; № 72: 46 – 67.
19. Dmitriev E.V., Bel'chinskij V.V., Kochukova M.V., Pletnev A.V. Ob`ektivnost' i predpochtitel'nost' ocenivaniya znanij posredstvom komp'yuternogo testirovaniya, otnositel'no tradicionnoj formy kontrolya (ustnogo oprosa): sootnoshenie mneniya studentov s ih fakticheskim urovnem osvoeniya discipliny «Medicinskaya fizika». *Vestnik novyh medicinskih tehnologij*. 2011; № 18 (2): 444 – 446.
20. Cilliers E.J. The challenge of teaching generation Z. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*. 2017; № 3: 188 – 198.
21. Kamenskaya N.V. Tekuschij kontrol' i ocenka dostizhenij studentov magistratury neyazykovogo vuza v hode ovladeniya inostrannym yazykom. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. Moskva: FGBOU VO MGLU, 2017; № 4 (775): 157 – 172.

Статья поступила в редакцию 22.07.21

УДК 378.01

***Vedernikov A.A.**, postgraduate, Siberian State University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: alexsi_80@mail.ru*

OFFICER'S PROFESSIONAL CULTURE AS A SUBJECT OF PEDAGOGICAL ANALYSIS. The article presents relevance of the study of officers' professional culture, explores different approaches to the definition of "culture", "professional culture", "an officer's professional culture". On the basis of the study, the author's position to determine the professional culture of the officer is formulated. The analysis of the research of Russian scientists allows determining the content of this phenomenon. Based on the types of professional activities of the officer, an attempt is made to highlight the main functions of officers' professional culture. The generalization of the information presented taking into account the specifics of officers' professional activities allows determining the following components of the professional culture of the officers: axiological, gnosiological, active, reflexive. The formulated conclusions can be used for further research on the issues of professional culture in general and the professional culture of military personnel in particular.

Key words: **culture, professional culture, professional culture of officer, structure of professional culture, cadets, officers.**

***А.А. Ведерников,** соискатель, Сибирский государственный университет, г. Красноярск, E-mail: alexsi_80@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ОФИЦЕРА КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

В статье представлена актуальность исследования вопросов профессиональной культуры офицера, исследуются различные подходы к определению понятий «культура», «профессиональная культура», «профессиональная культура офицера». На основе проведенного исследования сформулирована авторская позиция к определению профессиональной культуры офицера. Проведённый анализ исследований отечественных ученых позволил определить сущность данного феномена. Исходя из видов профессиональной деятельности офицера, предпринята попытка выделить основные функции его профессиональной культуры. Обобщение представленной информации с учетом специфики профессиональной деятельности офицера позволило в процессе проведения исследования определить следующие компоненты профессиональной культуры офицеров: аксиологический, гносеологический, деятельностный, рефлексивный. Сформулированные выводы могут быть использованы для дальнейших исследований вопросов профессиональной культуры в целом и профессиональной культуры военнослужащих в частности.

Ключевые слова: **культура, профессиональная культура, профессиональная культура офицера, структура профессиональной культуры, курсанты, офицеры.**

Продолжающееся реформирование войск национальной гвардии Российской Федерации предъявляет к офицеру новые требования, соответствующие современным требованиям к служебно-боевой деятельности военнослужащих Федеральной службы войск национальной гвардии. Проблема заключается в том, что по своей природе профессиональная культура офицеров не может изменяться столь же динамично, как другие ее подсистемы. Все это порождает противоречия в самой культуре офицеров войск национальной гвардии на современном этапе. Следовательно, актуальность исследования также связана и с потребностью изучения этих противоречий и способов их разрешения.

Традиционно культура выступает одним из основополагающих предметов, изучаемых такими науками, как история, политология, социология, педагогика, лингвистика, психология, философия и, конечно же, непосредственно культурология. Стоит уточнить, что само понятие культуры есть не что иное, как определяющая ценностная ориентация: это не раз постулировали в своих научных работах М.М. Бахтин, А.И. Арнольдов, В.С. Библер и ряд других авторов. Отдельного внимания заслуживает классификация, предложенная А. Крёбер и К. Клакхоном. Её авторы дают несколько различных трактовок понятия «культура», однако ключевым постулатом можно назвать следующее определение: «Культура состоит из паттернов поведения и для поведения, приобретаемых и передаваемых посредством символов, конституирующих характерное достижение человеческих групп, включая их воплощения в артефактах». В данном определении А. Крёбер и К. Клакхон обозначают свою базовую идею, в которой культура представляется как нечто, отличающее разумного человека от представителей животного мира. Культура, будучи по природе своей специфической характеристикой, присущей человеческой цивилизации, не может быть унаследована генетически, ей необходимо обучаться – как и любому другому артефакту, который имеет искусственное происхождение. Она непосредственно связана с идеями, которые передаются из поколения в поколение и выражаются в форме знаков и символов [1, с. 56].

Не лишним будет упомянуть и взгляды М.С. Кагана. В своих исследованиях понятия культуры автор, прежде всего, обращается к философским основам данного феномена, рассматривает человеческую культуру через призму общественных институтов и морально-нравственных ценностей, таким образом, определяя её как «систему отношений между человеком и природой, человеком и обществом, человеком и человеком» [2, с. 211].

Нам также близки взгляды Б.И. Каверина, утверждающего, что «личность обладает культурой, если она выражена мерой усвоения культуры прошлого и настоящего, а также включенностью личности в освоение норм и правил межличностного общения» [3, с. 76]. Стоит заметить, что представление культуры как многофункционального и разностороннего феномена даёт возможность исследовать её взаимную связь с понятием «деятельность». Так, Э.В. Онищенко подчёркивает, что культура, будучи характеристикой человеческой деятельности, выступает фактором, который предопределяет направленность какого-либо вида деятельности [4].

Прежде чем приступить к изучению понятия профессиональной культуры, стоит подчеркнуть, что данная сфера есть не что иное, как одна из подсистем культуры.

Учитывая, как много различных исследований понятия профессиональной культуры было проведено и проводится в настоящее время, можно сделать однозначный вывод о том, что рассматриваемый нами вопрос остаётся актуальным в научном сообществе и не теряет своей значимости уже долгие годы. Обращаясь же непосредственно к изучению профессиональной культуры членов офицерского состава, стоит подчеркнуть, что понимание данного феномена главным образом определяется содержанием и спецификой военной деятельности, имеет прямую связь с таким явлением, как «военная культура».

В нашей работе целесообразным будет обратиться к представлениям П.А. Амбаровой. В первую очередь профессиональная культура выступает некой специфической качественной характеристикой человеческой личности. Если представитель той или иной специальности овладел профессиональной культурой в должной мере, это значит, что он способен осуществлять свою профессиональную деятельность на высоком уровне, располагает наиболее эффективными способами и методами, посредством коих решаются поставленные профессиональные задачи. Кроме того, необходимо учитывать, что сущность культуры носит нормативный характер – культура есть не что иное, как совокупность исторически сформированных и проверенных временем норм и правил, паттернов и способов решения профессиональных задач, следуя которым обще-

ство и отдельные его представители могут максимально рационально и эффективно задействовать человеческие ресурсы для достижения профессионально значимых результатов [5].

Нам импонируют взгляды учёных, утверждающих, что возникновение и развитие того или иного вида профессиональной культуры имеет непосредственную связь с процессом институционализации профессии. Очевидно, что специфические особенности, присущие какой-либо профессиональной культуре, определяются не только характером профессиональной деятельности, но и особенностями её субъекта, которые находят своё отражение в определённый исторический период. При этом важно понимать, что профессиональная культура выступает культурным явлением, обладающим собственной логикой формирования и усложнения. Так, профессиональной культуре присущ свой этап развития, и её становление на временном отрезке не совпадает с этапом, на котором та или иная профессия дифференцируется в качестве самостоятельного вида трудовой деятельности человека, а также с этапом образования конкретной общественно-профессиональной группы людей.

Рассматривая профессиональную культуру офицерского состава, стоит принимать во внимание, что культура в значительной мере влияет на выбор объекта, целей и средств любого вида человеческой деятельности, а кроме того — на процесс закрепления её результатов и поведение субъекта, вследствие чего представляется целесообразным расширить рамки, в которых традиционно воспринимается феномен культуры.

По мнению С.В. Веретина, профессиональная культура офицера – система его знаний, умений и навыков, а также совокупность его духовных ценностей (идеалов, убеждений, нравственных принципов и взглядов). Всё это проявляется в культуре общения, служебно-профессиональной деятельности. Профессиональная культура офицера характеризует его социально-профессиональное развитие.

Так, профессиональная культура офицеров – это умения, знания, навыки военного специалиста, которые формируются постепенно и затем проявляются в воинских традициях, ритуалах, символах, правилах и нормах поведения военнослужащих [6, с. 37]. Профессиональная культура также включает в себя умение взаимодействовать с различными людьми, как с подчиненными, сослуживцами, так и со старшими по званию [7].

Структура профессиональной культуры офицера, по мнению автора, включает следующие типы культуры, которые характерны для служебной деятельности: педагогическая, управленческая, политическая, правовая, информационная, экологическая и специальная [8].

Как мы видим, существует достаточно много теорий профессиональной культуры. На наш взгляд, *профессиональная культура офицера* – совокупность специальных теоретических знаний и практических умений, морально-нравственных норм и правил, которые присущи представителям консолидированной, профессиональной группе (воинскому коллективу). Также в профессиональную культуру следует включить непрерывное сохранение, накопление и распространение опыта служебно-боевой деятельности.

Важно рассмотреть структуру понятия «профессиональная культура». Особый интерес в контексте нашего исследования представляют труды П.А. Амбаровой, О.Ю. Ефремова, П.В. Кузьмина, И.Г. Панина и др.

Выделяют разные компоненты, из которых состоит структура профессиональной культуры личности. Так, П.В. Кузьмин выделяет духовный и деятельностно-поведенческий компоненты профессиональной культуры. Духовный компонент состоит из профессионально-идеологических и психологических элементов. Эти элементы включают в себя профессиональных знания, профессиональное мышление, профессиональные потребности, а также чувства и волевую готовность к осуществлению профессиональной деятельности.

Деятельностно-поведенческий компонент включает культуру поведения и способы деятельности, которые соответствуют именно профессиональным целям. К таким способам деятельности относится совокупность приемов, методов, форм труда, отношений и поступков, которые обеспечивают наиболее полноценное раскрытие потенциала личности, а также ее качественную и высокую работоспособность.

Культура поведения – качественная характеристика определенных способов, приемов и процедур поведения, благодаря которым регулируются и исполняются разнообразные профессиональные действия [9, с. 87]. Это определяет ее как компонент профессиональной культуры.

П.А. Амбарова в одном из своих исследований предлагает три компонента, которые представляют собой профессиональную культуру: когнитивно-познавательный, поведенческий и праксиологический. По мнению автора, такая взаимосвязь компонентов позволяет изучить профессиональную культуру с социологической точки зрения [10, с. 115].

Первые два компонента наиболее важны для формирования профессиональной культуры. Это когнитивно-познавательный и поведенческий компоненты. Они состоят из следующих элементов: профессиональные знания, умения, навыки. Эти элементы, в свою очередь, закладывают основу профессионализма. Праксиологический компонент представляет собой наличие профессиональных ценностей, которые образуют центральный элемент профессиональной культуры. Также в праксиологический элемент профессиональной культуры входят нормы профессиональной деятельности, ее обычаи, традиции, ритуалы.

На наш взгляд, для того чтобы определить структуру профессиональной культуры офицеров, возможно исходить из определения структуры культуры в культурологии. Так, термин «структура культуры» (лат. structura) –употребляется в культурологии для объяснения строения культуры (в нашем исследовании – *«профессиональной культуры»*), включающей субстанциональные элементы, которые опредмечиваются в ее ценностях и нормах, функциональные элементы, характеризующие сам процесс культурной деятельности, различные его стороны и аспекты.

Также следует принимать во внимание такой принцип системного подхода, как «структуризация», позволяющий анализировать элементы системы и их взаимосвязи в рамках конкретной организационной структуры. Как правило, процесс функционирования системы обусловлен не столько свойствами её отдельных элементов, сколько свойствами самой структуры [8].

Из анализа философской литературы следует, что функция – это специфическое проявление свойств того или иного объекта, определенный вид деятельности объекта через его части и элементы, это то, чем объект представляется для других явлений, какую роль выполняет по отношению к ним [3].

Понятие профессиональной культуры офицера определяется с помощью множества характеристик и тесно связано с различными видами профессиональной деятельности офицера: организационно-управленческой, исполнительской, воспитательской, научно-исследовательской, культурной и др. Таким образом, системное видение профессиональной культуры офицера предполагает рассмотрение ее функций как важного методологического элемента.

Исходя из видов профессиональной деятельности офицера, нами предпринята попытка выделить основные функции профессиональной культуры офицера.

1. Аксиологическая функция. Подразумевает, что ценностные основания военной службы для офицеров являются постоянно действующими мотиваторами их повседневной жизни. Безусловно, они усваиваются через призму жизненных ценностей более высокого уровня, где военные выступают как обычные граждане, для которых имеют значение такие базовые понятия, как общение, семья, работа (служба), человеческая жизнь, благополучие и др. Однако очевидно, что при изучении изменений в нравственном и психологическом состояниях общества в плане его готовности к собственной защите и обеспечению национальной безопасности отношение к ценностям военной службы приобретает особое значение.

2. Гносеологическая функция. Предполагает наличие теоретических и эмпирических знаний о сущности профессиональной деятельности, способах и специфики её осуществления; знания о методах и приемах деятельности и причинах неудач.

3. Деятельностная функция. Предполагает осуществление конструктивной деятельности, носящей целенаправленный характер, подразумевающей моделирование деятельности с учетом различных условий обстановки, а также личностных особенностей членов воинского коллектива.

4. Рефлексивная функция. Направлена на целенаправленное отыскание рациональных способов деятельности, требующих минимальных затрат времени; необходимо уметь знакомиться и сосредотачивать свое внимание на проблеме выполнения служебно-боевых задач; уметь самостоятельно нейтрализовать влияние «отвлекающих» от профессиональной деятельности факторов; уметь давать целенаправленную оценку как своей деятельности, так и подчиненным.

Обобщение представленной информации позволило в процессе проведения исследования с учетом специфики профессиональной деятельности офицера определить следующие компоненты профессиональной культуры офицеров: аксиологический, гносеологический, деятельностный, рефлексивный компоненты (рис. 1).

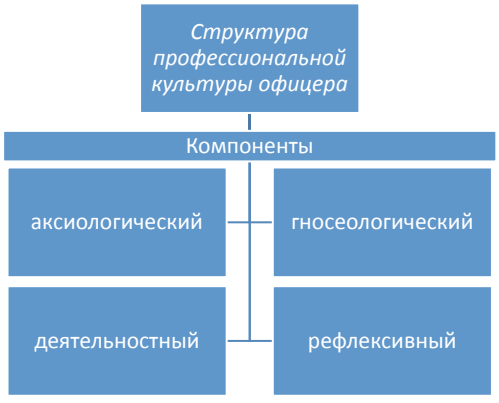


Рис. 1. Компоненты профессиональной культуры офицеров

Аксиологический компонент состоит из совокупности ценностей военной службы. Профессиональная деятельность офицеров направлена на то, чтобы постепенно в сознании офицера формировались определенные идеи, концеп-

ции, совокупность знаний и умений. Знания, идеи, концепции, имеющие в данный момент большую значимость для общества и Вооружённых Сил Российской Федерации – профессиональные ценности военнослужащих в целом.

Гносеологический компонент – наличие мировоззрения, которое состоит из комплекса убеждений и знаний человека об обществе, которое его окружает; воинском коллективе и самом себе. Основа данного компонента – культура мышления личности офицера и определенные умения: способность в конкретном видеть общее, из общего выделять конкретное, понимание относительного характера знаний и необходимость уточнять их путем систематического познания; умение анализировать, синтезировать, абстрагировать, классифицировать и обобщать; умение логически мыслить, доказывать и аргументировать, уметь на основе всесторонней оценки обстановки принимать наиболее целесообразное решение; включает в себя систему ведущих знаний.

Деятельностный компонент характеризует выполнение требований культуры в повседневной деятельности. Именно по степени овладения навыками, приемами, способами, нормами культурного поведения в любом виде деятельности и степень реализации можно сделать вывод о культурности человека. В военной педагогике культура чётко определена как духовный потенциал личности в действии.

Рефлексивный компонент – способность офицера соотносить себя, возможности своего «Я» с любыми условиями военной службы. Способность определения положительных сторон и недостатков собственной деятельности, личности и готовности к их коррекции, наличие умений у офицера управления собственным поведением.

Таким образом, рассматривая профессиональную культуру офицера как предмет педагогического анализа, мы пришли к следующим выводам.

Культура определяется в данном исследовании как комплекс традиций, норм, правил, обычаев, влияющих на поведение военнослужащих, а культура офицера, в свою очередь, являясь универсальной характеристикой военной службы, как бы задает программу и предопределяет направленность деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов. Освоение личностью культуры предполагает и освоение способов практической деятельности в виде технологий деятельности офицера.

Как следует из нашего исследования, большое влияние на профессиональную культуру оказывают ценности. В этой связи в структуре профессиональной культуры офицеров мы выделяем аксиологический компонент, включающий совокупность ценностей военной службы, распространяющихся на современном этапе развития Вооружённых Сил Российской Федерации.

На основе проведенного анализа под профессиональной культурой мы понимаем определенную степень овладения членами профессиональной группы приемами и способами решения специфических профессиональных задач.

Под профессиональной культурой офицера в рамках настоящего исследования мы понимаем совокупность специальных теоретических знаний и практических умений, морально-нравственных норм и правил, присущих представителям консолидированной, профессиональной группе (воинскому коллективу), а также непрерывное сохранение, накопление и распространение опыта служебно-боевой деятельности.

Библиографический список

1. Kroeber A.L., Kluckhohn C. *Culture: a Critical Review of Concepts and Difinitions.* Cambridge, Massachusetts, U.S.A. Published by the museum, 1952; № 47 (1): 181.
2. Каган М.С. *Философия культуры.* Санкт-Петербург, 1996.
3. Каверин Б.И. *Культурология*: учебное пособие. Москва: Издательство «Юриспруденция», 2001.
4. Онищенко Э.В. *Формирование историко-педагогической культуры будущего педагога в образовательном процессе вуза.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Киров: ВятГГУ, 2002.
5. Амбарова П.А. *Профессиональная культура офицеров российской армии в условиях трансформации российского общества*. Автореферат диссертации … кандидата социологических наук. Екатеринбург, 2002.
6. Битюцких К.В. *Отражение корпоративной культуры военных в языковом сознании курсантов.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Челябинск, 2016.
7. Спивак В.А. *Корпоративная культура*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
8. Веретин С.В. *Формирование профессиональной культуры курсантов высших военно-учебных заведений* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Ульяновск, 2010.
9. Кузьмин П.В. *Профессиональная культура офицера-политработника и пути ее формирования*. Диссертация ... кандидата философских наук. Москва, 1989: 26 – 30.
10. Амбарова П.А. *Профессиональная культура офицеров российской армии в условиях трансформации российского общества*. Автореферат диссертации … кандидата социологических наук. Екатеринбург, 2002.

References

1. Kroeber A.L., Kluckhohn C. *Culture: a Critical Review of Concepts and Difinitions.* Cambridge, Massachusetts, U.S.A. Published by the museum, 1952; № 47 (1): 181.
2. Kagan M.S. *Filosofiya kul'tury*. Sankt-Peterburg, 1996.
3. Kaverin B.I. *Kul'turologiya*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo «Yurisprudenciya», 2001.
4. Onischenko `E.V. *Formirovanie istoriko-pedagogicheskoj kul'tury buduschego pedagoga v obrazovatel'nom processe vuza*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Kirov: VyatGGU, 2002.
5. Ambarova P.A. *Professional'naya kul'tura oficerov rossijskoj armii v usloviyah transformacii rossijskogo obschestva*. Avtoreferat dissertacii … kandidata sociologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2002.
6. Bityuckih K.V. *Otrazhenie korporativnoj kul'tury voennyh v yazykovom soznanii kursantov.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2016.
7. Spivak V.A. *Korporativnaya kul'tura*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
8. Veretin S.V. *Formirovanie professional'noj kul'tury kursantov vysshih voenno-uchebnyh zavedenij* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ul'yanovsk, 2010.
9. Kuz'min P.V. *Professional'naya kul'tura oficera-politrabotnika i puti ee formirovaniya*. Dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 1989: 26 – 30.
10. Ambarova P.A. *Professional'naya kul'tura oficerov rossijskoj armii v usloviyah transformacii rossijskogo obschestva*. Avtoreferat dissertacii … kandidata sociologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2002.

Статья поступила в редакцию 14.07.21

УДК 304.4

Dobrykh A.V., *Cand. of Sciences (Social Studies), senior lecturer, Department of Social and Cultural Activities, Khabarovsk State Institute of Culture (Khabarovsk, Russia), E-mail: avd.avch2010@yandex.ru*

THESAURUS APPROACH AS A SPECIAL METHODOLOGY FOR THE SCIENTIFIC ANALYSIS OF THE SOCIAL LIFE OF MODERN YOUTH IN THE FRAMEWORK OF THE RESEARCH OF VALERY LUKOV: HETEROLOGICAL ASPECTS AND PROBLEMS OF POTENTIAL INTERPRETATIONS. The article analyzes the research of Valery Andreevich Lukov in the field of social life of young people. The main concept is the "thesaurus approach" as a special methodology that allows conducting a most systematic and comprehensive study of features of the life of young people in modern society. Thanks to the use of the "thesaurus approach", V.A. Lukov manages to identify and describe many aspects of the life of modern youth in his research – relatively stable and rapidly changing aspects, particular and general patterns, etc. The scientist comprehensively characterizes the interrelationships and contradictions of traditions and innovations in the social life of young people, as well as complex interactions of general civilizational, ethno-cultural, group, microsocial and personal factors in the youth environment. It is important to note that the "thesaurus approach" is both complex, multidimensional, flexible and changeable; it always has the potential for variation, complication, etc. It should be noted that this article is not aimed at criticizing any ideas contained in the scientific research of V.A. Lukov. Recognizing the great scientific value of V.A. Lukov's research, the author considers the hypothetical problems associated with possible scientific interpretations of these studies. These problems are considered by the author in the context of "social heterology" by T.H. Kerimov. The paper, first of all, reveals the crisis state of the traditional paradigm of "classical science" (which manifests itself, first of all, in the form of certain attitudes, traditions and principles of positivism). This paradigm literally "requires" researchers to use formulations, expressions, etc., characteristic of the "exact" methodology of the natural science type (which play the role of special criteria for the "practicality" of scientific works). The forced use of the above formulations by scientists creates situations in which one-sided (and sometimes clearly erroneous) interpretations of the results of their research appear in an unambiguous "classical-scientific" sense. The author is convinced that these problems with hypothetical interpretations of research are associated with the crisis of the entire methodology of socio-humanitarian scientific knowledge.

Key words: **thesaurus, thesaurus approach, hidden ethnography, transhumanism, social heterology, "centaur-problems".**

А.В. Добрых, *канд. социол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Хабаровский государственный институт культуры», E-mail: avd.avch2010@yandex.ru*

ТЕЗАУРУСНЫЙ ПОДХОД КАК ОСОБАЯ МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНОГО АНАЛИЗА СОЦИАЛЬНОЙ ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В РАМКАХ ИССЛЕДОВАНИЙ В.А. ЛУКОВА: ГЕТЕРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПРОБЛЕМАТИКА ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ

В данной статье анализируются исследования Валерия Андреевича Лукова в области социальной жизни молодежи. Главное понятие – «тезаурусный подход» как особая методология, позволяющая наиболее системно и комплексно изучать особенности жизни молодежи в современном обществе. Благодаря использованию тезаурусного подхода В.А. Лукову удается в своих исследованиях выявить и описать очень многие стороны жизни современной молодежи – относительно устойчивые и быстро меняющиеся аспекты, частные и общие закономерности и т.д. Ученый комплексно характеризует взаимосвязи и противоречия традиций и инноваций в социальной жизни молодежи, а также сложные взаимодействия общецивилизационных, этнокультурных, групповых, микросоциальных и личностных факторов в молодежной среде. Важно констатировать, что тезаурусный подход является одновременно комплексным, многоаспектным, гибким и изменчивым; он всегда обладает потенциалом варьирования, усложнения и т.д. Необходимо отметить, что настоящая статья не ориентирована на критику каких-либо идей, содержащихся в научных исследованиях В.А. Лукова. Признавая их огромную научную ценность, автор статьи рассматривает гипотетические проблемы, связанные с возможными научными интерпретациями этих исследований. Эти проблемы рассматриваются в контексте социальной гетерологии Т.Х. Керимова. Речь идет в первую очередь о кризисном состоянии традиционной парадигмы «классической научности» (которая проявляется, прежде всего, в форме тех или иных установок, традиций и принципов позитивизма). Данная парадигма в буквальном смысле «требует» от исследователей использовать формулировки, выражения и т.д., характерные для «точной» методологии естественнонаучного типа (которые и играют роль особенных критериев «практичности» научных трудов). Вынужденное использование учеными вышеуказанных формулировок и создает ситуации, в рамках которых появляются односторонние (а иногда и явно ошибочные) интерпретации итогов их исследований в однозначном «классическом научном» смысле. Автор убеждается, что данные проблемы, связанные с гипотетическими интерпретациями исследований, объясняются кризисом всей методологии социогуманитарного научного знания.

Ключевые слова: **тезаурус, тезаурусный подход, скрытая этнография, трансгуманизм, социальная гетерология, «кентавр-проблемы».**

Настоящая статья посвящена анализу проблематики возможных современных научных интерпретаций исследований, которые однозначно следует отнести к числу лучших достижений, к числу истинных шедевров современной социогуманитарной научной мысли. В качестве примера таких исследований нами были выбраны исследования Валерия Андреевича Лукова в области социальной жизни, социального бытия современной молодежи. Данная статья ни в коей мере не ориентирована на критику каких-либо утверждений, содержащихся в научных исследованиях В.А. Лукова. Никаких оснований для сколько-нибудь критических замечаний относительно отдельных аспектов и составляющих исследований данного ученого мы не находим и в целом считаем их поистине безупречными шедеврами современной отечественной социогуманитарной научной мысли во всех смыслах. Как будет изложено ниже, труды данного автора опираются на самые современные научные подходы и концепции в области социогуманитарного научного знания (включая подходы, близкие к социальной гетерологии Т.Х. Керимова). При всем этом мы не можем исключить возможность появления каких-либо односторонних, однобоких интерпретаций вышеуказанных исследований. Подобные интерпретации могут быть обусловлены, прежде всего, современным состоянием самого отечественного социогуманитарного научного знания, многие парадигмы и подходы в рамках которого носят, в силу той или иной формы ангажированности и/или предвзятости, парадоксально-амбивалентный (или, по выражению Ж.Т. Тощенко, «кентавристический») характер, где «совмещается несовместимое» [1, с. 4]. Так, в частности, говоря о подходах «официальной политики и пропаганды», Ж.Т. Тощенко указывает, что «…апологеты этой политики пытаются вычленить в окружающей действительности только позитивное, привлекательное, положительное…» [1, с. 440]. С другой стороны, характеризуя основные причины появления «кентавр-проблем» и «кентавристических» ситуаций и суждений, Ж.Т. Тощенко обращает, в частности, внимание на то обстоятельство, что «кентавр-ситуации», по его мнению, порождает, помимо иного, «…абсолютизация прежних знаний… когда изменившаяся жизненная среда диктует иную логику…» [1, с. 20]. В этом отношении важно учитывать то обстоятельство, что современные исследователи проблем социогуманитарного характера нередко оказываются вынужденными (в той или иной мере и в том или ином отношении) учитывать влияния своеобразного обобщенного «социального заказа», требующего от их исследований (во многом – в силу его релевантности определенным традициям «советской научности» объективистско-универсалистского характера) пресловутой узко прикладной «практичности», «технологичности», «практико-ориентированности». Этот «социальный заказ», разумеется, вполне можно соотнести с вышеприведенным «апологетическим» (по классификации Ж.Т. Тощенко) подходом в рамках «официальной политики и пропаганды». Вынужденная ориентация формулировок исследований на вышеупомянутые требования обобщенного «социального заказа» обусловливает (в тех или иных аспектах) формирование своеобразных «окон возможностей» для появления упрощенных, односторонних трактовок утверждений и выводов современных ученых. Односторонний характер таких возможных интерпретаций, в частности, может проявляться в формате своеобразного «приписывания» каким-либо положениям и выводам современных исследований упрощенных значений и смыслов объективистско-позитивистско-универсалистского, «классически-научного» (и при этом – «практичного») характера. При всем этом интерпретируемые научные исследования реально вполне могут опираться, к примеру, на те же современные подходы и парадигмы социально-гетерологического (по Т.Х. Керимову) тип, но «практико-ориентированные» интерпретаторы могут этого обстоятельства просто не замечать. Именно в этой связи мы в данной статье обращаем внимание на наличие вышеупомянутых (вынужденных!) «окон возможностей» для потенциальных упрощенных «объективистско-позитивистских», «классически-научных» интерпретаций даже в рамках таких современных, глубоких, комплексных и многоплановых научных исследований, как труды В.А. Лукова.

Таким образом, в качестве конкретного ракурса рассматриваемой общей проблематики гипотетических интерпретаций исследований ученого нами была выбрана проблематика соотносимости подобных возможных трактовок с доминирующей во многих аспектах, дискурсах и иных составляющих современной социогуманитарной научности (в том числе и в рамках самих работ В.А. Лукова) методологией, которую можно обозначить (выражаясь словами Т.Х. Керимова) как социальная гетерология. Вышеуказанная методология предполагает, прежде всего, видение социального мира как перманентно усложняющегося разнообразия (разумеется, в рамках требований известного «парадокса Рассела») множеств и множественностей как бесчисленных неустойчивых, диссипативных структур и смысловых конструктов, как констелляций и «не-номинируемостей», как явлений (и проявлений) «здесь и сейчас». В данном отношении представляется уместным также использование таких терминов Т.Х. Керимова, как «социации», «социемы» и «сингулярности» [2, с. 56]. Современная социогуманитарная научная мысль, как своеобразное «отражение» социальных и социокультурных процессов и явлений, также неизбежно (в тех или иных отношениях) оказывается подвержена всевозможным противоречиям, несовместимостям, «не-номинируемостям» и т.д. Именно поэтому содержательная и методологическая безупречность современного научного исследования не является гарантией того, что такое исследование не окажется «в эпицентре» проблематики «аутентичности», «номинируемости», «амбивалентности» и «противостояний» возможных трактовок и интерпретаций, содержащихся в данном научном исследовании утверждений, подходов и выводов.

Научные исследования В.А. Лукова посвящены проблемам жизни молодежи в современном социуме и перспективам разработки и реализации педагогических и иных стратегий в ее отношении. Данная проблематика рассматривается ученым в рамках использования особого тезаурусного подхода. Исследователь определяет «тезаурус» как особый «ментальный комплекс», в основе которого лежит «культурная картина мира» и который имеет «ориентационный и сверхориентационный» характер [3, с. 175 – 177]. Вслед за В.А. Луковым ученый считает, что «тезаурус» как явление обладает характеристиками специфического «свода знаний», который служит для людей и групп средством как ориентации в окружающем мире, так и «сверхориентации» (применительно к высшим идеалам и ценностям, к творческой самореализации с элементами трансцендирования и т.д.). Таким образом, социогуманитарное понимание «тезауруса» (представленное, в частности, в работах В.А. Лукова) кардинально отличается от соот-

ветствующих трактовок, к примеру, в лингвистике (которые подразумевают под этим термином, как правило, либо явление преимущественно идеографического характера, либо даже просто некоторую сумму определенных информационных единиц и составляющих). Иными словами, ключевой характеристикой «тезаурусов» и «тезаурусности», по мнению В.А. Лукова (что, в частности, отражено в одной из научных статей ученого), является именно обеспечение социальному субъекту определенных «ориентационных» и «сверхориентационных» возможностей. В частности, вышеуказанные свойства «тезаурусов» связаны, как полагает исследователь, с вычленением социальным субъектом с их помощью всего того, что является для него «своим», «родным», от всего того, что является для него «чужим» или «чуждым» [3, с. 178]. Важно отметить, что вышеупомянутые «ориентационные» свойства «тезаурусов» раскрываются в исследованиях В.А. Лукова в контексте преимущественно феноменологической научной парадигмальности – при фактическом неприятии универсалистской однобокости бихевиористско-позитивистских подходов. Ученый утверждает, что тезаурусный подход «… ищет не однозначности, а многозначности» [3, с. 178 – 179]. Можно сказать, что в каких-то аспектах и отношениях такую «тезаурусную многозначность» можно соотнести с «единичным множественным» Ж.-Л. Нанси. Кроме того, немаловажной характеристикой методологии исследований В.А. Лукова является ориентация на особый субъектно-ориентированный подход, неотделимый от тезаурусного подхода. В частности, «субъектно-ориентированный подход» предполагает, что общество, прежде всего, является «изменяемой сущностью», которую социальные субъекты «реализуют» параллельно со своей собственной самореализацией; в этой связи окружающий человека (или группу) социальный мир, по мнению автора исследований, одновременно и отражается, и конструируется в рамках «тезаурусной» контекстуальности [4, с. 27 – 29]. Принципиально значимыми представляются также следующие аспекты, ракурсы и составляющие рассматриваемой проблематики. По мнению исследователя, «тезаурус» как специфическая структура наделяет особым смыслом обыденную деятельность людей и групп [4, с. 29]. При этом, как уже упоминалось, он, в понимании автора исследований, наделен определенными «сверхориентационными» (и вообще «избыточными» по отношению к прикладному прагматичному «ориентированию» социальных субъектов) свойствами, составляющими и характеристиками, которые позволяют людям и группам «выходить» за пределы рутины, обыденности. В данном контексте ученый полагает, что связанное с «тезаурусными» аспектами социального бытия формирование (или «конструирование») социальной реальности личностью неотделимо от «идентификации» как особого связующего звена во взаимоотношениях личности и общества [4, с. 29 – 30]. Таким образом, получается, что «тезаурусность» – это свойство не только реальных и/или потенциальных объектов социологических и иных социогуманитарных исследований, но и реальных и/или потенциальных субъектов таких исследований. В данном отношении, в частности, ученым вводится понятие «тезауруса социологии». «Тезаурусность социального» соотносится автором исследований с особой «тезаурусностью» как своеобразным форматом существования социогуманитарного знания.

В этом же отношении имеет смысл обратить внимание на авторскую концепцию «диалога методологий» как важнейшей содержательно-методологической составляющей современной социогуманитарной научности. Автор исследований полагает, что такой «диалог» может содействовать решению множества существующих проблем применительно к научным исследованиям социогуманитарного характера – в том числе проблем, имеющих (на первый взгляд) свойства безусловных «неразрешимостей» (термин Т.Х. Керимова). Кроме того, как уже упоминалось, исследователь указывает на наличие у «тезаурусов» и «тезаурусных генерализаций», релевантных процессам «идентификации», особых «сверхориентационных» характеристик, позволяющих социальным субъектам как бы «преодолевать» смысловые пространства и контекстуальности «обыденного», «повседневного», «рутинного». Иными словами, «сверхориентационность» процессов «идентификации» и «тезаурусной генерализации» соотносима не только с «реальными», но и с «идеальными» и даже с «фантастическими» формами «Я» у социальных субъектов. Именно в данном контексте исследователь и раскрывает такое свойство «тезаурусных генерализаций» как особых ментально-мировоззренческих конструктов и процессов (да и самих «тезаурусов»), как особую «избыточность», т.е. присутствие таких информационных составляющих и таких ракурсов, контекстов и т.д., которые не имеют непосредственного прикладного (утилитарного и проч.) характера, но дают своеобразные жизненные «импульсы», делают жизнь «интереснее» [4, с. 37]. Кроме того, эти «избыточные» знания, по мнению ученого, обладают также особыми «мерцающими смыслами», которые отличаются конкретно-ситуативной и конкретно-контекстуальной природой, но при этом способны выполнять роль специфических аттракторподобных «точек притяжения» и «точек бифуркации» для «тезаурусов» и «тезаурусных генерализаций» как своеобразных диссипативных структур. Иначе говоря, тезаурусный подход априори ориентирован на такую методологию анализа (как общества в целом, так и его явлений и процессов, относящихся к молодежной проблематике), которую во многих аспектах и отношениях можно соотнести с базовыми методологическими подходами социальной гетерологии Т.Х. Керимова. Что же касается собственно анализа исследователем современной молодежной среды, то в данном отношении особенно важно, прежде всего, то обстоятельство, что к числу основополагающих отличительных черт молодежи как социальной общности исследователь относит специфическое стремление к «освоению и присвоению социокультурной субъектности» [4, с. 140]. Ученый обращает также внимание на такие характеристики «молодежи», как самовосприятие и восприятие другими представителей этой общности в качестве таковых и наличие у них особого «символического и предметного мира» [4, с. 153].

При этом важно обратить особое внимание на то обстоятельство, что, как уже упоминалось, авторская методология «тезаурусного подхода» (в частности, применительно к анализу молодежных проблематик) обладает многочисленными свойствами и характеристиками, присущими «гетерологической» методологии (в рамках которой, в частности, субъектно- и субъективистско-ориентированные составляющие, разумеется, имеют приоритетное значение). Вышеуказанные «субъектно-субъективистские» и иные «гетерологические» методологические установки и ориентации, безусловно, соотносимы с такими свойствами «тезаурусов», «тезаурусных генерализаций» и «тезаурусности», как «смыслонаделенность», «жизнеориентационный характер», «сверхориентационный характер» и т.д.

Иными словами, «системность», «смыслонаправленность», «ориентационность» и иные ключевые свойства и характеристики «тезаурусов» и «тезаурусных генерализаций» (в том числе применительно к молодежной проблематике) вряд ли можно отнести к числу безусловных «объективных явлений», подлежащих «объективному оцениванию». Вышеприведенные умозаключения в еще большей мере следует отнести к таким характеристикам «тезаурусов», «тезаурусности» и «тезаурусных генерализаций», как «избыточность» и «сверхориентационность» (последние характеристики в значительной мере можно соотнести с определенной» «ориентацией» явлений и процессов «тезаурусного» характера на смысловые контексты, паттерны, дискурсы, «фоновое знание» и т.д., связанные с определенными сакральными (в том числе духовно-нравственными) идеалами и ценностями, с трансцендентальностью и трансцендируемостью). Аналогичные выводы вполне можно также отнести к ряду утверждений автора исследований о молодежи как о коллективном социальном акторе, «осваивающем и присваивающем социокультурную субъектность» (или же ее «долю»). По мнению исследователя, процессы «присвоения доли субъектности» молодежью (в условиях неполноты «освоения социальных практик и институтов») неотделимы от процессов создания молодежью «нового знания» и новых аспектов, характеристик и составляющих социальной реальности, которые имеют для представителей молодежи особенно значимый, «атрибутивный» характер [4, с. 154].

Вышеизложенные обстоятельства позволяют нам концептуально предположить, что при осуществлении кем-либо попыток трактовать «тезаурусный подход» В.А. Лукова в объективистско-универсалистском («классически-научном») смысле потенциальные субъекты таких трактовок неизбежно должны будут столкнуться (в той или иной мере) со следующими вопросами:

1. Можно ли говорить о существовании для всех представителей молодежи как социальной общности всеобщей и универсальной методологии «освоения и присвоения социокультурной субъектности»?

2. Можно ли в «классически-научном» смысле трактовать такие понятия, как «атрибутивность создания нового знания», «механизмы освоения социальных практик», «дифференциация новационных свойств, и инновационных возможностей»? Могут ли подобные явления (в достаточной мере) обладать едиными формами, механизмами, аспектами и проявлениями – для разных субъектов и иных составляющих, объединяемых общим названием «молодежь»?

3. Возможно ли существование таких единых, обобщенных характеристик «тезаурусов» и «тезаурусных генерализаций», как, например, «системность как таковая» или «функциональность вообще»?

Становится очевидным, что основные положения и выводы в рамках исследований В.А. Лукова не позволяют дать однозначно положительные (в «классически-научном» смысле) ответы на эти вопросы.

«Метод символьного пространства» как особая эмпирическая методология изучения «тезаурусных» характеристик поколений и проблематика потенциальных «классически-научных» трактовок итогов исследований с ее использованием

Вышеизложенные обстоятельства однозначно свидетельствуют о необходимости обратить особое внимание на наличие определенных «субъектных» и «субъективистских» контекстов и ракурсов применительно ко многим аспектам и составляющим исследований ученого, причем применительно не только к содержательным, но и к методологическим аспектам и составляющим. В данном отношении имеет смысл уделить особое внимание такой важной составляющей авторской методологии, как «метод символьного пространства». Речь в данном случае идет о выявлении определенных «социокультурных типов» на основе целостной (синкретичной) реакции на те или иные образы и т.д., имеющие «символическое значение» [4, с. 47]. Вышеупомянутый метод позволяет, в частности, выявить различия социокультурного, психолого-мировоззренческого и иного характера между поколениями. Он дает исследователям возможность создавать эмпирико-квантификационные основы для разработки комплексной «панорамы», репрезентирующей все смысловое пространство, соотносимое с «реагированием», к примеру, представителей «молодого поколения» на символы

и их сочетания (но без дальнейшей детализации, включая детализацию, ориентированную на формирование смысловых конструктов «классически-научного» характера). Логично предположить, что вышеуказанный «метод символьного пространства» можно (в тех или иных аспектах) соотнести, применительно к потенциальным трактовкам исследований, с перспективами использования потенциальными интерпретаторами известного принципа «неисключаемости». При всем этом, применительно к проблематикам дальнейших рецепций сложившихся концептуальных смысловых конструктов и умозрительных «панорам», нельзя не обратить внимания на потенциальные перспективы усиления влияний аспектов, характеристик, контекстов и иных составляющих «гетерологического» характера. К примеру, выявленное автором исследований «символьное» пространство «компьютерной реальности» в глазах респондентов-школьников [4, с. 47 – 48] может иметь для этих подростков различные выражения, ракурсы, проекции, смысловые контексты, значения и т.д., в том числе применительно к конкретным аспектам и составляющим. При всем этом целесообразно отметить, что, по всей видимости, многим будущим исследователям, решившимся использовать «метод символьного пространства», придется, так или иначе, ориентироваться на требования общераспространенного «социального заказа», адресованного «практико-ориентированным» формам и направлениям социогуманитарного научного знания (в том числе наделять свои постулаты, суждения и выводы требуемыми «прикладными» характеристиками). В силу данного обстоятельства в рамках методологии «символьного пространства», в частности, ключевой акцент делается на обобщенных «отличиях» каких-либо социальных общностей (к примеру, той же самой «молодежи») от других социальных общностей и групп. «Метод символьного пространства» оставляет (как уже упоминалось) весьма широкие возможности для различных интерпретаций многих аспектов и составляющих исследования. При этом он все же вовсе априорно не содержит каких-либо интенциальных предпосылок «гетерологичности» всех релевантных молодежной проблематике аспектов и составляющих в рамках конкретных исследований. Кроме того, «метод символьного пространства» вряд ли можно однозначно определить как то, что неизбежно должно привести исследователей к пониманию «тезаурусов» и «тезаурусных генерализаций» как открытых диссипативных образований и смысловых конструктов, отличающихся «избыточностью знаний» и «мерцающими смыслами» и в этом контексте характеризуемых с позиций «социальной гетерологии». В этом отношении важно обратить внимание на то обстоятельство, что вряд ли можно полностью исключать возможность использования какими-либо потенциальными интерпретаторами методологии исследований В.А. Лукова такой составляющей, как «метод символьного пространства», в контексте объективистско-универсалистских и позитивистских парадигм «классической научности». Таким образом, мы видим, что вышеупомянутый «социальный заказ» гипотетически вполне может оказать существенное влияние на позиции потенциальных интерпретаторов методологии исследований В.А. Лукова, ориентируя этих интерпретаторов на «практичные», «прикладные», «практико-ориентированные» установки в контексте традиционных универсалистских парадигм «классической научности».

Разработка педагогических стратегий в отношении молодежи и стратегий государственной молодежной политики как особые проблематики в рамках исследований В.А. Лукова: проявления влияний требований обобщенного «социального заказа» и проблемы потенциальных интерпретаций «классически-научного» типа

В свете вышеизложенных обстоятельств важно обратить особое внимание на специфику авторских подходов в области проблематик, связанных с разработкой и реализацией прикладных социокультурно-педагогических стратегий в отношении молодежи. Автор исследований указывает на наличие глубоких как содержательных, так и методологических проблем разработки и реализации таких стратегий. В частности, ученый обращает особое внимание на такое явление, как противоречия «тезаурусов» в области ценностной структуры современной российской молодежи. Кроме того, исследователь указывает на социокультурно-цивилизационно-исторически-обусловленный характер педагогических и иных социокультурных стратегий в отношении молодежи, а также на то обстоятельство, что «молодежь» вовсе не является пассивным «объектом» вышеуказанных стратегий [4, с. 313 – 324]. «Молодежь» не только обладает определенной «социокультурной субъектностью», но и непрерывно осваивает ее. В этой связи особенно важно отметить, что грамотная и адекватная разработка и реализация социокультурно-педагогических методик в отношении молодежи предполагает опору именно на эти ее вышеупомянутые особенности (разумеется, с учетом всех историко-цивилизационных, социокультурных, конкретно-ситуативных и иных макро- и микрофакторов, условий и обстоятельств). В данном отношении автор исследований рассматривает проблематику адекватности современным условиям таких ключевых парадигм воспитания, как авторитарная, «природосообразная», «коллективистская», «парадигма воспитания в обществе риска» и «феноменологическая» [4, с. 331 – 332]. Ученый обращает внимание на односторонний, в чем-то даже ущербный характер каждой из этих парадигм как потенциальной основы для формирования педагогических стратегий (за исключением «феноменологической» парадигмы). «Феноменологическая» же парадигма позиционируется как наиболее перспективная в контексте вышеуказанных задач именно в силу своей многоаспектности и полимодальности (а также ее удаленности от объективистско-позитивистской однобокости в духе «классической научности» и связанной с ней «прикладной практичности»). Именно «феноменологическая» парадигма воспитания наиболее соотносима даже не столько с какими-либо конкретными проявлениями конкретных «тезаурусов», сколько с вышеупомянутой ситуацией «диалога тезаурусов» – как полиаспектного, изменчивого, амбивалентного и во многом «не-номинируемого» явления. Ученый убежден, что в современных условиях субъектами трансляции молодым поколениям каких-либо «тезаурусов» и всех их составляющих никак не могут быть только лишь «воспитатели» [4, с. 333]. Такие трансляции – итоги сложных совокупностей сложных взаимодействий очень разноплановых и нередко «не-номинируемых» социальных факторов, процессов и влияний, соотносимых с социальными и социокультурными пространствами и контекстами в целом в их динамике. В данном отношении авторский «тезаурусный подход» также вполне можно сопоставить с позициями социальной гетерологии Т.Х. Керимова.

В данном отношении особенно примечательным можно назвать изложенные в рамках исследований В.А. Лукова подходы к проблематике государственной молодежной политики (ГМП), анализируемой применительно к ее социокультурно-содержательным, историко-содержательным, социокультурно-педагогико-методологическим и иным ракурсам. Особое внимание исследователь уделяет анализу восстановительной и регулятивной функций ГМП применительно к процессам межпоколенческих взаимодействий, а также влияниям на стратегии ГМП конкретных историко-социокультурных, конкретно-ситуативных и иных факторов, определяющих конкретные смысловые контексты молодежной проблематики в конкретных условиях [4, с. 337 – 338]. В данном отношении особое внимание обращается на специфические трудности разработки и реализации ГМП в современных условиях кризисной социальной трансформации, сопровождающейся резким усложнением всех социальных процессов, явлений и пространств – с ростом непредсказуемости и «не-номинируемости» их проявлений, с виртуализацией и «деконструкцией» смыслов, ценностей и каналов их трансляций. Это относится и к ценностно-мировоззренческим и ценностно-ориентационным противоречиям в молодежной среде, и к всевозможным различиям и противоречиям «жизненных миров», «траекторий социализации», «типов повседневности» и т.д., актуальных для молодежи. Указывая на исключительную значимость культурных и социокультурных факторов (применительно как к социальной жизни молодежи в целом, так и к перспективам разработки и реализации стратегий ГМП), ученый подчеркивает необходимость как рассмотрения, так и реализации ГМП и культурной политики в их неразрывном единстве [4, с. 352 – 353]. Во многом это объясняется именно тем обстоятельством, что все ключевые характеристики социокультурной среды, общества в целом и молодежи тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены (в контексте всех их многоплановых, полиаспектных и полимодальных особенностей и характеристик). Анализируя перспективы разработки подходов к решению охарактеризованных выше проблем, связанных со стратегиями ГМП, исследователь предлагает, применительно к методологическим основам их решения, ориентироваться на особое «проектное мышление» и связанные с ним «проектные технологии». Характеризуя данное «проектное мышление», автор исследований подчеркивает, прежде всего, его исходную ориентацию на неутилитарные идеалы и ценности (в противоположность многим современным социокультурным стратегиям и практикам в отношении молодежи, реально ориентированным лишь на экономическую прибыль и выгоду). Кроме того, социальные и социокультурные проекты, связанные с вышеупомянутым особым «проектным мышлением», должны, по мнению исследователя, обязательно учитывать все макро- и микросоциальные, конкретно-ситуативные и иные условия и факторы, так или иначе влияющие на реализацию прикладных социокультурных стратегий. По мнению ученого, именно «социальное проектирование» может стать эффективным средством решения (прежде всего, в рамках государственной политики) связанных с социальной жизнью молодежи проблем [4, с. 351]. Вышеприведенные умозаключения гипотетически могут быть истолкованы потенциальными интерпретаторами исследований В.А. Лукова в таком смысле, что в данном случае подразумевается наличие перспективной возможности социального проектирования на основе «проектного мышления» как единого, универсального метода успешной реализации (прежде всего, государством) социокультурно-педагогических стратегий в отношении молодежи (в том числе в рамках государственной молодежной политике). В этой связи можно предположить, что потенциальные интерпретаторы концептуальных содержательных и методологических подходов В.А. Лукова могли бы заметить, что применительно к продуцированию теоретических авторских положений в сферу предполагаемой практической деятельности (на основе методологии «социального проектирования») такие (преимущественно соотносимые с подходами «социальной гетерологии») понятия в рамках «тезаурусной концепции», как «мерцающие смыслы» и «избыточные знания», не находят достаточного «практико-ориентированного», «прикладного» отражения. Разумеется, со столь однозначными, упрощенными трактовками многоплановой, полиаспектной и полимодальной социогуманитарно-социологической знаниевой системы в рамках исследований В.А. Лукова (как особого, уникального смыслового пространства и нарративно-смыслового конструкта) вряд ли можно согласиться. Тем не менее

сама возможность появления подобных трактовок (а она, вне всякого сомнения, существует) свидетельствует о том, что в свете требований определенного «социального заказа» по отношению к социогуманитарному научному знанию концептуальные положения и подходы, имеющие амбивалентный, полимодальный, «гетерологический» характер нередко оказываются в положении «излишних», «непрактичных». В данном отношении имеет смысл обратить внимание на ряд положений официальных документов, относящихся к государственной молодежной политике. Речь, в частности, в данном случае идет о том, что ГМП, согласно положениям ряда таких документов, должна носить «тотальный характер» [4, с. 339]. В этой связи логично будет предположить, что такая (официально провозглашенная) парадигма «тотальности» вполне может оказать определенное влияние не только на прикладные методологии, но и на теоретические исследования, так или иначе связанные с проблематикой ГМП.

Помимо вышеизложенного, представляется целесообразным обратить также внимание на тот факт, что на основе специфического понимания «тезаурусного подхода» и «тезаурусности» ученым исследуется современная проблематика трансгуманизма – как своеобразной идеологии, мировоззрения, миропонимания, парадигмы и методологии мышления эпохи НТР (со всеми его концепциями «улучшения» человеческой телесности, концептуальными подходами в области «бессмертия» и т.д.). Данная проблематика рассматривается автором исследований в тесной связи как с молодежной проблематикой, так и с проблематикой реализации «тезаурусного подхода». По мнению ученого, трансгуманизм можно соотнести именно с «тезаурусным подходом» не в последнюю очередь потому, что и то, и другое являются особыми формами «субъектной организации» гуманитарного научного знания [5, с. 245]. В этом же ключе автор исследований анализирует современные информационно-коммуникативные технологии в молодежной среде как особое явление, относящееся к такой области научного знания, как «биосоциология молодежи» [5, с. 248]. Этот пример демонстрирует, что исследователь рассматривает «тезаурусный подход» как методологию, ориентированную, в том числе, и на новационное изучение новационных социальных и социокультурных процессов – и в таком контексте синтезирующую содержательные и методологические составляющие ювентологических и футурологических проблематик социогуманитарного знания. Именно в этом отношении, по убеждению ученого, «…тезаурусный подход, особенно к молодежи, наиболее применим» [5, с. 249].

В данном отношении также примечательно обращение исследователя к проблематике «скрытой этнографии» как особой методологии эмпирических социогуманитарных научных исследований, в основе которых – разрушение «дистанции», статусных и иных барьеров между опрашивающими и респондентами [6, с. 318 – 319]. В данном случае, надо полагать, речь идет об особом синтезе и особых взаимодействиях «тезаурусных составляющих» изучаемого социогуманитарными науками общества и «тезаурусных составляющих» самой социогуманитарной научности, что продуцирует новые форматы, аспекты, ракурсы и контексты самых разнообразных форм «тезаурусности» социокультурно-смысловых пространств, парадигм, аттитюдов, паттернов и контекстов. В этом отношении важно также отметить, что вышеупомянутое особое внимание, уделяемое ученым «скрытой этнографии», как особой методологии и особой проблематике социогуманитарных исследований, свидетельствует, помимо иного, о том, что методология исследований В.А. Лукова в значительной мере ориентирована на отход от позитивистских и околопозитивистских «классически-научных» установок и принципов объективистско-универсалистского характера. «Субъектно-ориентированный подход» является важнейшей сущностной характеристикой всей разработанной автором исследований методологической контекстуальности, дискурсивности и нарративности.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что вышеупомянутые требования «социального заказа» относительно «практичности» и «тотальной значимости» таких исследований гипотетически вполне может трансформироваться (а зачастую и трансформируется) в требования «отсекать» все, что не соответствует жестким критериям парадигмы «прикладной практичности» (то есть все в рамках этих исследований, что неоднозначно, амбивалентно, гетерогенно и «гетерологично»). Важно отметить, что речь в данном случае, скорее всего, может идти даже не о каком-то подобии «единичного множественного» Ж.-Л. Нанси, а именно об универсалистской «единственно правильной» методологии в духе «марксистско-ленинского диамата» или «позитивной философии» О. Конта. Таким образом, анализ предполагаемых возможных трактовок и интерпретаций такого выдающегося шедевра современной социогуманитарной научной мысли, как совокупность комплексных социологических исследований В.А. Лукова, убеждает нас в наличии (в той или иной мере и в тех или иных отношениях) определенных концептуально-методологических трудностей, по всей видимости, фундированных в общем смысловом пространстве процессов и состояний, характерных для современной социогуманитарной научности вообще. Эти проблемы и трудности, в частности, связаны с определенным «осциллированием» современной социогуманитарной научной мысли в контексте дихотомических различий, условно говоря, «практико-ориентированных» и «гетерологических» парадигм методологического характера. В определенных отношениях такие трудности можно было бы, выражаясь словами Ж.Т. Тощенко, назвать особым видом «кентавр-проблем». Таким образом, мы можем констатировать, что проблемы, связанные с гипотетическими потенциальными интерпретациями исследований В.А. Лукова, можно соотнести с фундаментальными кризисными явлениями и процессами в области социогуманитарного научного знания как такового. Причем речь здесь идет не в последнюю очередь о кризисном состоянии «классической» социогуманитарной научности объективистско-позитивистского типа, стремящейся к вытеснению высоких духовно-нравственных идеалов как ориентиров для траекторий научной мысли (ориентация на такие идеалы, как уже упоминалось, в значительной мере характерна для исследований В.А. Лукова) в пользу «точной» методологии «классического» естественнонаучного типа как своеобразной самоцели и самоценности.

Вышеприведенные проблемы и противоречия, связанные с потенциальными интерпретациями научных исследований социогуманитарного характера (на примере исследований В.А. Лукова) вполне целесообразно (как уже упоминалось) соотнести с общим кризисным состоянием современного социогуманитарного научного знания. В значительной мере это кризисное состояние социогуманитарной научности обусловлено, в свою очередь, кризисом (скорее, даже «кризисом-неразрешимостью») той обобщенной парадигмы, которую принято называть «классической научностью». При этом важно отметить, что, к примеру, оппонирующие данной «классической научности» подходы той же «социальной гетерологии» являются, по большому счету, скорее, «негативными», «отрицающими» методологиями, чем какими-либо предметно-содержательными парадигмами «позитивного», «утверждающего» типа. В этой связи исследователям, ищущим новые научные подходы и т.д. предметно-содержательного характера, имеет смысл обратиться к концептуальным философским дискурсам, отличающимся искомой «позитивностью», но при этом не соотносимым с вышеупомянутой «классической научностью». В рамках смыслового пространства исследований В.А. Лукова мы видим активный поиск и даже формирование таких дискурсов (преимущественно – интегрального, синтетического характера). Кроме того, в качестве другого примера таких альтернативных позитивизму «утверждающих» научных концептов и дискурсов мы могли бы привести подходы, связанные с религиозной философией (в том числе с религиозным экзистенциализмом, религиозной феноменологией и т.д.); при этом важно отметить, что подобные подходы целесообразно было бы преимущественно соотнести с философско-богословскими традициями Православия.

Библиографический список

1. Тощенко Ж.Т. *Кентавр-проблема. Опыт философского и социологического анализа*: монография. Москва: Новый хронограф, 2011.
2. Керимов Т.Х. *Социальная гетерология*: учебное пособие. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2012.
3. Луков В.А. Применимость тезаурусного подхода в философии и социологии культуры, культурологии и в других социальных и гуманитарных науках. *Знание. Понимание. Умение.* 2019; № 2: 175 – 183.
4. Луков В.А. *Социокультурные основания субъектности российской молодежи (тезаурусная концепция молодежи): диссертация*. Диссертация … доктора социологических наук. Москва, 2019.
5. Луков В.А. Трансгуманизм. *Знание. Понимание. Умение*. 2017; № 1: 245 – 252.
6. Луков В.А. Скрытая этнография. *Знание. Понимание. Умение*. 2016; № 3: 318 – 321.
7. Нанси Ж.-Л. *Бытие единичное множественное*. Минск: Логвинов, 2004.

References

1. Toschenko Zh.T. *Kentavr-problema. Opyt filosofskogo i sociologicheskogo analiza*: monografiya. Moskva: Novyj hronograf, 2011.
2. Kerimov T.H. *Social'naya geterologiya*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2012.
3. Lukov V.A. Primenimost' tezaurusnogo podhoda v filosofii i sociologii kul'tury, kul'turologii i v drugih social'nyh i gumanitarnyh naukah. *Znanie. Ponimanie. Umenie.* 2019; № 2: 175 – 183.
4. Lukov V.A. *Sociokul'turnye osnovaniya sub`ektnosti rossijskoj molodezhi (tezaurusnaya koncepciya molodezhi): dissertaciya*. Dissertaciya … doktora sociologicheskih nauk. Moskva, 2019.
5. Lukov V.A. Transgumanizm. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2017; № 1: 245 – 252.
6. Lukov V.A. Skrytaya `etnografiya. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2016; № 3: 318 – 321.
7. Nansi Zh.-L. *Bytie edinichnoe mnozhestvennoe*. Minsk: Logvinov, 2004.

Статья поступила в редакцию 23.07.21

УДК 378

Elina E.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Krasnoyarsk State Pedagogical University n.a. V.P. Astafiev (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: elena-elina2008@yandex.ru*

LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF A FRAME LEARNER'S DICTIONARY. Currently, scientists are considering ideas about the possibility of using the cognitive category "frame" in the process of teaching foreign languages and in educational lexicography. In this regard, the idea of transforming a frame from cognitive linguistics into educational lexicography, namely into a frame learner's dictionary, seems prospective and relevant, since it is caused by objective need to intensify the learning process based on modern approaches. Contemporary research in the field of psychology and methods of teaching foreign languages show that knowledge is stored in long-term memory in a compressed form, that is, in the form of cognitive mental structures – frames, therefore the idea of their application in a new genre of vocabulary is to represent knowledge in the form of frames. A frame learner's dictionary can be used as a linguodidactic means of teaching productive types of speech activity. Each frame article contains samples of dialogues and monologues built on the linguistic and speech material of an objectified lexicalized frame, and is used as a means of transmitting knowledge about a typical communicative situation and as a basis for developing speech skills.

Key words: **frame, frame approach, thematic frame, training frame, linguodidactics, lexicography, frame learner's dictionary, frame dictionary entry.**

Е.Н. Елина*, кан. пед. наук, доц., КГПУ имени В.П. Астафьева г. Красноярск, E-mail: elena-elina2008@yandex.ru*

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОГО ФРЕЙМОВОГО СЛОВАРЯ

В настоящее время ученые рассматривают идеи о возможности использования когнитивной категории «фрейм» в процессе обучения иностранным языкам и в учебной лексикографии. В этой связи идея трансформации фрейма из когнитивной лингвистики в учебную лексикографию, а именно в учебный фреймовый словарь, представляется перспективной и актуальной, так как вызвана объективной необходимостью интенсифицировать процесс обучения на основе современных подходов. Исследования в области психологии и методики преподавания иностранных языков показывают, что в долговременной памяти знания хранятся в сжатом виде, то есть в виде когнитивных ментальных структур – фреймов, поэтому идея их применения в новом жанре учебного словаря заключается в представлении знаний именно в виде фреймов. Фреймовый словарь используется как лингводидактическое средство обучения продуктивным видам речевой деятельности. Каждая фреймовая статья содержит образцы диалогов и монологов, построенных на языковом и речевом материале объективированного лексикализированного фрейма, используясь и как средство трансляции знаний о типичной коммуникативной ситуации, и как основа для развития навыков речи.

Ключевые слова: **фрейм, фреймовый подход, тематический фрейм, учебный фрейм, лингводидактика, лексикография, учебный фреймовый словарь, фреймовая словарная статья.**

В настоящее время учеными рассматриваются идеи о возможности использования когнитивной категории «фрейм» в лингводидактике и в учебной лексикографии. В научных работах исследуется и конкретизируется понятие «фрейм» в соответствии с областью применения, наполняется новым содержанием, а в научный оборот вводятся новые термины. В этой связи идея трансформации понятия «фрейм» из когнитивной лингвистики в учебную лексикографию, а именно в учебный фреймовый словарь, представляется перспективной и актуальной.

Целью настоящей статьи является демонстрация лингводидактического потенциала учебного фреймового словаря в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) с учетом современных достижений когнитивной науки.

В прикладной лингвистике теоретические основы фрейма для обучения иностранным языкам были заложены отечественными учеными. В научных работах применяются такие термины, как «тематический фрейм» (ТФ) (Н.Н. Болдырев), «лингводидактический фрейм» (ЛФ), «учебный фрейм» (УФ) (А.Н. Латышева, Г.А. Тюрина), «фреймовый подход» (ФП), «фреймовый словарь» (ФС), «фреймовая словарная статья» (ФСС), «фреймовый способ организации лексики» (ФСОЛ) (Ю.Н. Караулов, А.Н. Баранов, П.Б. Паршин, А.Н. Латышева, Г.А. Тюрина).

В методике обучения иностранным языкам и лингводидактике востребованными являются утверждения М. Минского о том, что изучение любого иностранного языка – это овладение новым кодом, что вытекает из теории пользования кодами для экспликации мысли на основе его исследований принципов работы сознания и речемыслительной деятельности человека, и усвоение иностранного языка происходит как сознательная деятельность на основе уже сложившихся в прошлом знаний. Согласно определению М. Минского, отражающего это свойство, фрейм обозначает когнитивные схемы, хранящиеся в памяти человека и извлекаемые из нее, для сравнения старых и новых реалий действительности и общения с накопленным опытом. В этих областях научного знания фрейм рассматривается в русле коммуникативно-когнитивной парадигмы обучения РКИ (И.И. Халеева, 1991; П.Б. Паршин, 1996; Г.А. Тюрина, 2000; Е.Г. Борисова, А.Н. Латышева, 2003; И.В. Одинцова, 2004, 2011; О.В. Анциферова, 2005 и другие). Кроме того, на целесообразность применения когнитивных конструктов для обучения коммуникативным навыкам и умениям при изучении иностранного языка указывает И.В. Одинцова: «При обучении иностранному языку необходимо опираться как на его коммуникативную, так и когнитивную составляющую. С помощью языка мы не только передаем и получаем информацию. На языке и с помощью языка происходит представление знаний. В последнее время самым распространенным способом презентации знаний признается «фрейм» [1].

Лингводидактический потенциал фреймовых опор наглядно демонстрирует опыт практического применения фреймов Е.Е. Соколовой в практике преподавания английского языка, в котором для установления связи видо-временных форм английского глагола во фреймовой логико-смысловой схеме вычленялись знания о времени и аспекте. По мнению ученой, следует рассматривать фреймовые схемы как новое поколение опор высокого уровня обобщения, поскольку они обладают огромной емкостью, так как принцип их построения – стереотипность, алгоритм. В результате проведенного исследования Е.Е. Соколова приходит к следующему выводу: фреймовая модель при обучении иностранному языку представляет собой совокупность лингвистической составляющей (языковых знаний) и экстралингвистического, прагматического компонента (фоновых знаний, фокуса интереса говорящего) [2].

Для лингводидактики основным является понятие учебного фрейма, которое представляет собой видоизмененное определение М. Минского, выведенное Г.А. Тюриной на основе связи фрейма и предметной ситуации. По мнению Г.А. Тюриной, учебный фрейм – это иерархическая структура для представления знаний о некотором стереотипном положении вещей в мире. Учебный фрейм, транслируя базовую информацию о предметной ситуации (о сценарии или скрипте), знания о лексических единицах, включая описание грамматических характеристик слов (управления глаголов), моделирует таким образом понимание этой ситуации, способствует развитию как системного мышления, так и пониманию семантических связей слов (синтагматических и парадигматических связей) в русском языке, что помогает студентам в построении правильных высказываний [3]. Г.А. Тюрина выделяет в учебном фрейме «субфрейм», когда говорит о фрейме более низкого в иерархии порядка, и «макрофрейм» – фрейм более высокого в иерархии порядка [3]. Как показывает экспериментальное обучение, в практическом курсе РКИ целесообразно использовать фрейм не целиком, а вычленять лишь связанные между собой фрагменты (или учебный субфрейм). На использование учебного фрейма указывает И.А. Зимняя. Она высказывает предположение, что в процессе учебной деятельности происходит формирование обобщенных моделей, схем, концептов и фреймов. Создание системы таких дискретных единиц знаний может осуществляться эффективнее, если учебный материал имеет структуру целостных обобщенных элементов информации, например учебных фреймов [4]. Кроме того учебный фрейм используется как когнитивная структура для организации учебной информации (Е.Г. Борисова, 2003; А.Н. Латышева, 2004), так и как структура для организации и репрезентации коммуникативно-речевой ситуации (О.В. Анциферова, 2005).

В практическом курсе РКИ термин фреймовый подход трактуется как фреймовый способ организации лексики как в практике преподавания, так и в учебном фреймовом словаре, что, согласно А.Н. Латышевой и Г.А. Тюриной, позволяет интенсифицировать обучение лексике русского языка, формировать навыки продуктивной речи, что подтверждено ими экспериментально в обучении с использованием фреймового подхода в практическом курсе РКИ. Идея стереотипа и ситуативной связи, являющаяся центральной в концепции и определении фрейма, как полагает Н.В. Гатинская, может быть задействована для систематизации лексики при обучении РКИ. По ее мнению, стереотипы создаются и фиксируются мыслительной деятельностью людей и отражаются в языке. Отбрасывая нестереотипные, лишние, малочастотные элементы, можно создать учебное пособие, учебный словарь, который может стать основой для продуктивного говорения [5].

В целях использования методических возможностей фреймов в учебном фреймовом словаре интерес представляет точка зрения И.В. Одинцовой. Её

исследование дополняет современное представление о фрейме. «Фреймы рассматриваются в оппозиции сильных/слабых фреймов, отражающих сильные/слабые ситуации» [6]. Она делает вывод, что сильные фреймы активизируются на начальном этапе обучения иностранному языку, а слабые – на продвинутом. На наш взгляд, точка зрения И.В. Одинцовой очень актуальна, поскольку связывает тип фрейма с этапом обучения, что является основополагающим при определении целевых пользователей словаря и этапов обучения.

Использование аппарата учебных фреймов позволяет по-новому структурировать словарную статью в учебном фреймовом словаре.

Во-первых, фреймовая статья благодаря гибкой структуре может представлять различные ситуации полностью или фрагментарно в зависимости от коммуникативных потребностей пользователя, то есть может включать один или несколько субфреймов, соответствующих ситуациям. Например, в статье «Университет» такими ситуациями являются следующие: посещение деканата (в деканате), практическое занятие (семинар, лекция), в библиотеке, в студенческой столовой и т.п. Обязательные признаки фрейма зафиксированы в упорядоченной структуре узлов или терминалов «участники ситуации и их типичные действия». Они, в свою очередь, конкретизируются факультативными признаками (смыслами), реализуемыми в системе слотов (названия институтов, кафедр, других структур).

Во-вторых, языковое содержание фреймовой статьи влияет на ассоциативно-образное восприятие новой реалии (в данном конкретном случае образа университета в России), разграничивая в сознании инофона мыслительный образ уже сформированного стереотипа «университет» в его культуре от новой реалии. Студент использует языковой материал словарной статьи для создания речевых высказываний о конкретном, а не абстрактном университете.

В-третьих, стереотипная ситуация репрезентируется обязательными и факультативными элементами фрейма. Взаимодействие между фреймами осуществляется на основе общих факультативных признаков. Объективация количества обязательных слотов «факультеты», «учебные дисциплины», «специальности» и т.д. зависит от общевузовской программы. Факультативные элементы, такие как «лекция», «практическое занятие» «экзамен», «зачет», при этом становятся терминальными узлами или субфреймами.

В- четвертых, фреймы, представленные во фреймовых статьях словаря, являются динамичными фреймами (сценариями), в которых мыслительный образ, стоящий за названием фрейма, например «поликлиника», представляется как целостная когнитивная структура, в которой описывается динамика развития какого-либо процесса: посещение поликлиники и т.д. (см. пример фреймовой словарной статьи). При конструировании фрейма словарной статьи задействуются процедуры ретроспективного анализа, поскольку отдельные элементы и фрагменты во фрейме словарной статьи разворачиваются в сценарии на основе ретроспекции обычных стандартных и реальных действий, закрепленных в нашем сознании за ситуацией как отдельным фрагментом действительности. Например, в процессе объективации фреймовой статьи «поликлиника» учитывалось, что эта стереотипическая ситуация, зафиксированная в сознании объективирующаяся путем устойчивой ассоциации посещения различных медицинских учреждений: поликлиник, больниц, травмпунктов и т.д.

В-пятых, свойствами, позволяющими задействовать учебный фрейм как конструкт невербального мышления о типичных фрагментах внеязыковой действительности в конкретном национальном сообществе в словаре, являются его культурная обусловленность и национальная ориентированность (направленность). Осознание языка как феномена культуры, как культурно-исторической среды, воплощающей в себе историю, культуру, обычаи народа, постижение языка как сокровищницы культуры приводит к необходимости описания национально-культурного компонента значений языковых единиц всех уровней, прежде всего лексики [7]. Поэтому такие свойства фрейма, как способность отражать, с одной стороны, взаимоотношения языка и мышления, а с другой – языка и культуры (фрагмент языковой картины мира) высвечиваются в процессе конструирования фрейма словарной статьи, так как «основное достижение когнитивной лингвистики – учение о ментальной картине мира, составной частью которой является его языковая картина и знание о фреймах как компонентах этой картины (систем, выступающих в качестве ментальных репрезентантов отдельных «квантов» наших знаний о мире)» [8]. На этих основаниях фрейм словарной статьи рассматривается нами как единица мышления и памяти, отражающая информацию о культуре изучаемого языка.

На основании вышеизложенных характеристик фрейма учебный фреймовый словарь используется как лингводидактическое средство обучения, целью которого является ознакомление инофонов со стереотипами речевого поведения русских в типичных ситуациях общения, а также с русскими культурными обычаями и традициями [9]. В словарной статье используется фреймовый способ организации лексики, включающий этапы когнитивного и лингвистического прогнозирования содержания (суб)фреймов, что позволяет отобрать в слоты объективированного фрейма необходимый языковой и речевой материал. Фреймовая словарная статья включает выделенные жирным шрифтом слоты и подслоты фрейма: участников ситуаций и их типичные действия, а также связанные с ситуацией материальные объекты.

Студентам-иностранцам предлагается изучить языковой и речевой материал фреймовых словарных статей. После знакомства с языковыми и речевыми единицами представлены ситуативные задания и образцы диалогов к ним, которые учат инициировать диалог и адекватно реагировать на реплики собеседника, определять его коммуникативные намерения. На основе образцов диалогов обучающиеся могут составить свои устные и письменные сообщения. В конце некоторых фреймовых словарных статей фреймы объективируется серией вопросов, которые можно задать в типичной ситуации общения.

Приведем пример фреймовой словарной статьи и заданий из рабочей тетради к ней:

БУДЬТЕ ЗДОРОВЫ!



больной, больная, пациент, пациентка	patient
Болеть (болею, болеешь …)/заболеть	to get ill
заражаться/заразиться (заражаюсь, заражаешься …)	to catch
~ гриппом	flu
– Я заболела гриппом.	I caught flu
– Я болен, больна.	I'm ill
чувствовать (чувствую, чувствуешь …)/ почувствовать	to feel ill
~ себя плохо	
чихать (чихаю, чихаешь…)/чихнуть	to sneeze
кашлять (кашляю, кашляешь ...)/ закашлять кашлянуть	to cough
звонить (звоню, звонишь …)/позвонить	to call out an ambulance
~ в больницу, в скорую помощь	to make an
записываться (записываюсь, записываешься…)/записаться	appointment with
~ на прием к врачу	a doctor
вызывать (вызываю, вызываешь …)/ вызвать	to call out the doctor
~ врача на дом	
открывать (открываю, открываешь …)/ открыть	to open one's mouth
~ рот	
показывать (показываю, показываешь …)/ показать	to show one's
~ горло, язык	throat, tongue
раздеваться (раздеваюсь, раздеваешься …)/ раздеться	to take off clothes
делать (делаю, делаешь …)/сделать	to breath in deep
~ глубокий вдох	
жаловаться (жалуюсь, жалуешься …)/ пожаловаться	to complain
лежать (лежу, лежишь) /лечь (лягу, ляжешь …)	to stay in hospital
~ в больнице	
принимать (принимаю, принимаешь…)/принять	to take medicine
~ лекарство	
полоскать (полощу, полощешь …) горло	to gargle
избегать (избегаю, избегаешь …)	to avoid
~ жирной пищи, холодного воздуха	fatty food
лечиться/вылечиться (лечусь, лечишься)	to undergo treatment/be cured
выздоравливать (выздоравливаю, выздоравливаешь…) /выздороветь	to recover
поправляться (поправляюсь, поправляешься …) после болезни	to get over, to look better
– Меня знобит.	I have a fever/ high temperature
– У меня высокая температура.	
– Я простудился.	I have a cold. I caught a cold
– У меня заболела голова.	I have (got) a headache
– У меня сердце колет	I have a stitch in my heart

– У меня болит…	I have (got)
~ живот (живота – gen. sing.)	stomachache (part of the body)
~ желудок (желудка – gen. sing.)	stomachache (organ)
~ печень (f.)	my liver hurt(s)
~ почка (почек – gen. pl.)	kidney ~
~ сердце (сердца– gen., сердец – gen. pl.)	heart ~
~ лёгкие (n.)	lungs~

– Мне нездоровиться	I am not well
~ трудно глотать.	I have difficulty swallowing
– Вызовите, пожалуйста, врача.	Call a doctor, please /
– Вызовите, пожалуйста, скорую помощь.	ambulance
– У меня насморк.	I have head cold.
~ простуда.	~ cold
~ кашель	~ cough
~ стреляет ухо	~ a shooting pain in the ear.
~ бессонница	~ insomnia.
~ болит горло	~ a sore throat.
~ болит зуб	~ a toothache
~ аллергия	~ allergy
~ расстройство желудка.	~ upset stomach

Лингвокультурологический комментарий:

медпункт – medical treatment center

поликлиника – Russian citizens would normally ring to a policlinic to arrange for the doctor to make a home visit or they might go to the polyclinic themselves.

талон – coupon/card. When patients make appointments at a polyclinic they are given a card for a particular time.

03 – In the event of emergency, an ambulance can be summoned by dialing 03.

В поликлинике

Тим Рот в студенческой больнице.

– *(в регистратуре)* Здравствуйте! Я плохо себя чувствую. Пришёл к врачу. Правда, я не знаю, к какому врачу мне нужно обратиться. Вот мой студенческий билет.

– Сейчас мы вам оформим медицинскую карту. Скажите ваш адрес.

– Свободный проспект, 83, комната 501.

– Возьмите студенческий билет и медицинскую карту. Вам нужно пройти к терапевту в 203 (двести третий) кабинет. Это на втором этаже.

– Спасибо.

– *(у врача)* На что вы жалуетесь? Что у вас болит?

– У меня очень болит живот. Просто не знаю, что делать.

– Сильно болит?

– Да, сильные боли в животе.

– Покажите мне, где у вас болит?

– Вот здесь.

– Вы давно плохо себя чувствуете? Как долго болит живот?

– Сегодня утром заболел.

– Какие болезни были в детстве? Вы часто болеете?

– У меня сахарный диабет. Я часто переутомляюсь.

– А какая у вас сейчас температура?

– Не знаю.

– Давайте измерим температуру. Возьмите градусник.

– Так, температура нормальная.

– Раздевайтесь. Ложитесь вот сюда на кушетку. Сейчас я вас осмотрю.

– Здесь болит?

– Да. А здесь?

– Нет.

– Вам надо сдать анализы. Надо пройти обследование. Хорошо? Я сейчас выпишу направление на анализ крови и другие анализы.

– А что делать сейчас?

– Вы должны отдыхать, соблюдать постельный режим и принять болеутоляющее лекарство. Вот рецепт.

– А как я должна принимать лекарство?

– Принимайте по таблетке до еды 3 раза в день. Завтра сдайте анализы и запишитесь ко мне на приём через три дня.

– Спасибо. До свидания.

Задание 1. Прочитайте диалоги, обращая внимание на интонацию.

- Ты сегодня плохо выглядишь. Ты не болен?
- Нет, просто устал, много занимаюсь, скоро экзамены.
- Пойдём, выпьем кофе.
- С удовольствием.

Задание 2. Прочитайте и переведите предложения из колонки А и В. Составьте диалог.

А	Б
- Здравствуйте!	- У вас ангина. Я выпишу вам рецепт.
- У меня болит голова и горло.	- Температура есть?
- У вас воспалено горло.	- Откройте шире рот.
- Небольшая температура, обычно вечером поднимается.	- Здравствуйте! Садитесь. На что жалуетесь?
- Спасибо, доктор.	- Всего доброго.
- Через три дня придете ко мне на прием.	
- До свидания.	

Задание 3. Прочитайте текст и добавьте в его содержание новые подробности. Придумайте заголовок к тексту. Задайте вопросы к данному тексту. Перескажите текст от третьего лица.

В субботу было очень холодно, дул сильный ветер, и, наверное, я простудился. А вечером я почувствовал себя плохо. Меня знобило. Мне стало трудно дышать и больно глотать. У меня повысилась температура, заболела голова, поэтому я плохо спал ночью. Я пошёл в студенческую поликлинику. Врач внимательно осмотрел меня и сказал, что у меня грипп, и я должен лежать. Он выписал мне рецепт на лекарство и сказал: «Приходите через три дня в поликлинику на приём». Через три дня я уже чувствовал себя лучше и пошёл в больницу.

Задание 4. Прочитайте список врачей в студенческой поликлинике. Какой врач вам нужен, если …? Заполните таблицу.

Отоларинголог, стоматолог, невропатолог, терапевт, ревматолог, хирург, травматолог, эндокринолог, дерматолог, уролог, кардиолог, офтальмолог.

Вы плохо спите, стали нервным, быстро устаёте.	
У вас грипп, болит желудок или печень	
У вас насморк, болят уши и горло	
У вас болят ноги, руки	
У вас болят зубы	
Вы плохо видите	
У вас болит сердце	
Вы сильно поправились	
Вы сломали ногу, руку	
У вас проблемы с кожей	
У вас больны почки	
Вам нужна операция	

Задание 5. Вы пришли в регистратуру, вам нужно записаться на приём к врачу.

Спросите, если вы не знаете:

1. Можно ли записаться на приём к урологу?
2. На каком этаже находится кабинет невропатолога?
3. Когда принимает врач-кардиолог?
4. В каком кабинете находится стоматолог?
5. Когда принимает терапевт?
6. Принимает ли сегодня ревматолог?

Проверочная работа

I. Ответьте на вопросы:

1. Какой номер телефона у службы «Скорая помощь»?
2. Что вы делаете, когда болеете?
3. Вы вызываете врача на дом, если у вас высокая температура?
4. Что нужно сделать, чтобы попасть на приём к врачу?
5. Лежали ли вы в больнице? Вы часто болеете?

II. Используя фреймовую статью «Будьте здоровы! », составьте диалоги:

6. На приёме у врача. 2. У стоматолога. 3. В аптеке.

III. Ролевая игра «Скорая помощь».

Ситуации:

1. К вам в гости пришла подруга, которая вдруг почувствовала себя плохо. Вызовите скорую помощь, объясните, что с вашей подругой.

2. Вы врач скорой помощи, приехали по вызову. Осмотрите больного, задайте вопросы, измерьте температуру, давление и т.д. [10].

Фреймовый учебный словарь в практическом курсе русского языка как иностранного – это инновационный учебный словарь, разработка которого вызвана объективной необходимостью интенсифицировать учебный процесс на основе фреймового подхода обучения в рамках когнитивной парадигмы. Идея применения фреймового подхода в новом жанре словаря заключается в том, что знания хранятся в памяти в виде когнитивных ментальных структур – фреймов, следовательно, представлять их в учебном словаре можно тоже в виде фреймов. Фреймовая словарная статья является микроструктурой словаря, транслирующей знания о типизированной предметной ситуации и являющейся основой для развития навыков продуктивной речи. Экспериментальная работа со словарём показала, что, представляя учебную информацию о ситуации в структурирован-

ном виде фреймовой словарной статьи, можно усиливать процессы восприятия и усвоения языкового и речевого материала. Эксперимент также показал, что регулярная работа с ФС формирует у пользователей системное мышление, поскольку одни и те же лексемы могут объективировать разные фреймы и субфреймы, и этому способствует система реферативных ссылок. Пользователь словаря в процессе работы развивает и навыки переноса. Так, например, узнавая характеристики ситуации во фрейме словарной статьи, он переносит знания о знакомой, формально схожей ситуации на новую или раннее незнакомую. Таким образом, во фреймовом словаре вся сумма представленных знаний о мире может быть передана как сложная система фреймов и субфреймов. Все это подтверждает лингводидактический потенциал учебного фреймового словаря.

Библиографический список

1. Одинцова И.В. Роль темы в учебнике по развитию речи. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2012; № 1: 107.
2. Соколова Е.Е. Общие концептуальные положения обучения с помощью фреймового подхода. *Ученые записки*. Серия: Психология. Педагогика. 2009; Т. 2, № 2: 64.
3. Тюрина Г.А. *Фреймовый способ организации лексики в практическом курсе русского языка как иностранного*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2000: 10 – 51.
4. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*: учебник для вузов. Москва: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2010.
5. Гатинская Н.В. Структура фрейма «Личность» и его языковая манифестация. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2014; № 1: 37 – 43.
6. Одинцова И.В. Коммуникативно-когнитивное направление современной методики обучения русскому языку иностранцев. *Русский язык и культура во времени и пространстве*: материалы XII МАПРЯЛ: сборник статей. Шанхай, 2011; Т. 1.
7. Саяхова Л.Г. Лингвокультурологический потенциал образования (русский язык). *Российский гуманитарный журнал*. 2015; Т. 4, № 2: 110.
8. Васильев Л.М. *Общие проблемы лингвистики. Теория и методы*. Уфа: РИЦ БашГУ, 2007.
9. Елина Е.Н., Кузнецова Л.И. Русско-китайский фреймовый словарь. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2018.
10. Елина Е.Н., Кузнецова Л.И. *Когнитивные основания учебного фреймового словаря*. Красноярск: Сибирский федеральный университет. 2016: 141 – 149.

References

1. Odincova I.V. Rol' temy v uchebnike po razvitiyu rechi. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. 2012; № 1: 107.
2. Sokolova E.E. Obschie konceptual'nye polozheniya obucheniya s pomosch'yu frejmovogo podhoda. *Uchenye zapiski*. Seriya: Psihologiya. Pedagogika. 2009; T. 2, № 2: 64.
3. Tyurina G.A. *Frejmovyj sposob organizacii leksiki v prakticheskom kurse russkogo yazyka kak inostrannogo*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2000: 10 – 51.
4. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: MPSI; Voronezh: NPO MOD`EK, 2010.
5. Gatinskaya N.V. Struktura frejma «Lichnost'» i ego yazykovaya manifestaciya. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. 2014; № 1: 37 – 43.
6. Odincova I.V. Kommunikativno-kognitivnoe napravlenie sovremennoj metodiki obucheniya russkomu yazyku inostrancev. *Russkij yazyk i kul'tura vo vremeni i prostranstve*: materialy XII MAPRYaL: sbornik statej. Shanhaj, 2011; T. 1.
7. Sayahova L.G. Lingvokul'turologicheskij potencial obrazovaniya (russkij yazyk). *Rossijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2015; T. 4, № 2: 110.
8. Vasil'ev L.M. *Obschie problemy lingvistiki. Teoriya i metody*. Ufa: RIC BashGU, 2007.
9. Elina E.N., Kuznecova L.I. Russko-kitajskij frejmovyj slovar'. Krasnoyarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 2018.
10. Elina E.N., Kuznecova L.I. *Kognitivnye osnovaniya uchebnogo frejmovogo slovarya*. Krasnoyarsk: Sibirskij federal'nyj universitet. 2016: 141 – 149.

Статья поступила в редакцию 28.07.21

УДК 378.1:51

Emelyanova O.V., *senior teacher, Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Khabarovsk, Russia), E-mail: emelianova84@mail.ru*
Korovina S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Far Eastern State Transport University (Khabarovsk, Russia), E-mail: ko_dv_sveta@mail.ru*

SYSTEM APPROACH TO MANAGEMENT TRAINING IN A UNIVERSITY AS A MEANS OF IMPROVING THE TEACHERS' QUALIFICATIONS. The article examines management as a system, its relevance and importance in education for advanced training of university teachers. Goal-setting in the professional personnel system. Strategic orientation of professional development and retraining of educators. Professional competence model. Particular attention is paid to forecasting goals and ways from implementation, which allow to consider education as a system and its modeling in the training system for the development of students as subjects of the spiritual and moral sphere. Thus, the theory of social systems, the management of the humanitarian system, the theoretical provisions of teaching, upbringing and other sciences are taken as a methodological basis for considering the effectiveness of training a future teacher. The material of the article is the results of the research work of the authors.

Key words: **system, management, goal-setting and modeling systems, professional personnel system, subject of educational system.**

О.В. Емельянова, *ст. преп., Дальневосточный юридический институт МВД России, г. Хабаровск, E-mail: emelianova84@mail.ru*
С.В. Коровина*, канд. пед. наук, доц., Дальневосточный государственный университет путей сообщения, г. Хабаровск, E-mail: ko_dv_sveta@mail.ru*

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЕМ В ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

В статье рассматривается управление как система, его актуальность и значение в образовании для повышения квалификации педагогов вуза. Целеполагание в профессионально-кадровой системе. Стратегическая ориентация повышения квалификации и переподготовки работников образования. Модель профессиональной компетентности. Особое внимание уделено прогнозированию целей и путей их реализации, что позволяет рассматривать воспитание как систему и моделирование ее в процессе обучения для развития студентов как субъектов духовно-нравственной сферы. Таким образом, за методологическую основу рассмотрения вопросов эффективности подготовки будущего педагога принята теория социальных систем, управления гуманитарными система, теоретические положения обучения, воспитания и других наук. Материалом статьи явились результаты исследовательской работы авторов.

Ключевые слова: **система, управление, взаимодействие систем, целеполагание и моделирование систем, профессионально-кадровая система, субъект образовательной системы.**

В состав структуры образования вуза входят три постоянно взаимодействующие целостности: обучение, воспитание и профессионально-кадровая система. Впрочем, общеизвестно, что при коммуникации и взаимовлиянии системы попадают в субъектно-объектные отношения. Существование этих отношений информирует о том, что во взаимодействующих системах появляется еще одна целостность – система управления, характеристики которой необходимо учитывать в педагогической деятельности коллектива преподавателей образовательного пространства учебного заведения.

В данном аспекте проблемы наша позиция согласуется с выводами исследователей в указанной области научно-педагогического поиска. Так, В.С. Лазарев отмечает, что ситуация, складывающаяся в управлении, грозит сделать неэффективными все усилия, принимаемые для реформирования российской систе-

мы образовании. Развитие управления должно стать приоритетным направлением любой программы развития образования [1]. Поэтому для пересмотра и обновления проблем управления выбрана методологическая основа научного исследования послевузовского образования педагогов – системный подход к управлению образованием, который соответствует современным и инновационным требованиям научного исследования в системе образования.

Сделанный методологический выбор согласуется с современной логикой науки по этапам развития научного мышления, который в философской и общеметодологической литературе получил название постнеклассического. По мнению педагогов-исследователей, этот этап охватывает конец XX и начало XXI вв. и предполагает изучение человеческого аспекта исследуемых объектов, соотнесенное с общеизвестными ценностями систем с учетом социальных целей и ценностей в системном видении действительности. Логика аргументов, существующих в современной науке, применяется в педагогике, но имеет свою специфику. Аксиоматической остается в такой научно-исследовательской работе идея о том, что эффективность любой, в том числе и педагогической, деятельности состоит в поступательном развитии профессионализма кадров страны.

Факт субъектно-объектных отношений взаимодействующих систем констатирует, хотим мы этого или не хотим, появление среди этих гуманитарных целостностей еще одной системы – системы управления, назначение которой заключается в обеспечении синхронного взаимодействия названных целостностей образовательного пространства. Поэтому управление в образовании – не самоцель, не сфера деятельности только административного аппарата учреждения, не придаток целого, которым можно пренебречь, а сущностная характеристика состояния системы образования, в том числе ее профессионально-кадровой целостности, субъекты которой находятся в логике управляемых взаимодействий сложных образовательных систем.

Общеизвестно, что образовательные системы относятся к самоорганизующимся целостностям, поэтому управленческая культура обязательна для всех субъектов образовательного пространства. В этой связи рассмотрим управление как систему, то есть по этапам его цикла. 1 этап. Стратегическая цель системы, которая характеризуется своей идеальностью, обобщенностью, абстрактностью, нетехнологизированностью. Поэтому требует создания «дерева цели». II этап. Построение «дерева цели» как результата преобразования ее для возможного применения: стратегического, оперативного (промежуточный), тактического (рабочий) уровня декомпозиции цели. III этап. Конструирование образцовой модели системы с учетом ее характеристик. IV этап. Реализация построенной модели в реальную модель системы посредством выполнение тактических целей соразмерными методами, техническими средствами достижения прогнозируемого результата. V этап. Исследование результата по степени реализации рабочих целей системы.

Таким образом, можно утверждать, что в названном варианте этапов цикла управления наблюдаются все характеристики системы. 1. Состав – пять этапов цикла управления. 2. Структура – логика целеполагания. 3. Функционирование – разработка тактического уровня целей, что является условием применения технологий их реализации, разработка реальной модели системы и анализ результата, то есть управление – система.

Заметим, что в практике работы специалистов различных профессионально-трудовых отраслей получил распространение не системный, а функциональный подход к управлению, по поводу которого В.С. Лазарев высказывает свое однозначное мнение, что управление еще недостаточно целенаправленно и системно [1].

Разделяя эту точку зрения, мы радикально дистанцируемся от функционального подхода и принимаем логику системного видения самоорганизующейся гуманитарно-образовательной целостности. Эта позиция согласуется с исследуемой проблемой системного подхода к поствузовскому образованию как учителей общеобразовательной школы, так и педагогов вуза.

В рассматриваемом аспекте проблем научно-исследовательской работы сохраняется положение о целевом единстве стратегических целей систем управления и образования: развитие интеллектуального (1), духовно-нравственного (2) и профессионального (3) потенциала субъектов образовательного пространства.

Для осмысления целеполагания в профессионально-кадровой системе обозначим наше понимание каждой из названных стратегических целей.

1. Интеллектуальное развитие как стратегическая цель состоит в способности к абстракции, ориентированию в незнакомых условиях находить решение слабо формализованных задач. Интеллект включает память, мышление, творческое мышление, познание в целом и понимание, рассудок, способность к мышлению, то есть к рациональному познанию мира.

Для применимости данная цель преобразуется на три уровня усвоения, результатом которых является развитие памяти (1-й уу), репродуктивного (2-й уу) и творческого (3-й уу) мышления субъектов учения, которые во взаимодействии с системой преподавания образует сложную гуманитарную целостность – обучение. Субъекты системы обучения, обеспечивая управление своим развитием, формируют смысловой мир в пространстве созданной человечеством цивилизации. Смысловой мир, в пространстве которого осуществляется образование субъектов жизни, включает:

1.1. Формирование научно-целостной картины мира и концепции мироздания: единство духовного и материального с одновременным осмыслением логики жизни в условиях взаимодействия форм духовной культуры общества. Мы принимаем позицию необходимости овладения смыслом артефактов культуры, то есть вещественных результатов творческой деятельности, в том числе – образовательной, представляющих единство духовного и материального, что приводит к однозначности вывода о том, что артефакты (материальный образ результата труда) есть духовность, воплощенная в вещь. Отсутствие понимания единства духовного и материального искажает картину мироздания, и смысл места человека как мыслящей части природы в жизни земной цивилизации.

1.2 Овладение способами реализации целей интеллектуального саморазвития личности, заключающиеся в опыте умственной деятельности по декомпозиции целей; отбору и применению технологий (алгоритм, методы, средства и формы), адекватных тактическим реально реализуемым целям; согласованию целей интеллектуального развития с положительной мотивацией умственного труда. Формы организации деятельности по реализации указанных целей разнообразны, но обязательным параметром их характеристики должна быть целевая направленность.

1.3 Усвоение парадигмы современного стиля мышления: телеологическое (целевое) мышление, перевод опыта причинной деятельности в опыт целевой причинности поведения личности с условием понимания логики применимости знаний на тактическом уровне целей; развитие креативного мышления с овладением логики применения «когнитивного клише», позволяющего гармонично сочетать теорию и деятельность.

1.4 Освоение способов реализации целей интеллектуально-синергетического развития (воспитание как детей школьного возраста, так и студентов: педчтения, конференции, брифинги, практикумы, деловые игры, тренинги, мастер-классы, создание информационного банка данных, кабинетов управления образованием, центров и т. п.)

2. Развитие духовно-нравственного потенциала коллектива. Исходя из анализа литературы и состояния систем, эту характеристику системы образования мы считаем целесообразным исследовать по следующим параметрам:

2.1 Духовно-нравственные цели воспитания личности, выражающиеся нравственными категориями, которые являются стратегическими целями, имеют форму «дерева цели», содержащего информационно-целевые поля добра и зла [2, с. 53].

2.2 Принятие тезиса о приоритетности духовно-нравственных целей.

2.3 Обретение опыта гармоничного встраивания поведения субъекта в окружающий мир природы и общества.

2.4 Осмысление необходимости свободы выбора цели для распознания суждения при регулировании становления своего высокоинтеллектуального и духовно-нравственного потенциала: отбор технологий реализации в соответствии с уровнями декомпозированной цели и программы внедрения; ориентирование развития личности на современный уровень мировоззренческой основы предметных областей учебных дисциплин.

2.5 Овладение логикой моделирования развития гуманитарно-образовательных систем на основе целевой причинности поведения субъектов вместо опыта причинной деятельности.

2.6 Управление и самоуправление субъектно-субъектными отношениями в коллективе на основе свободы выбора общественно значимых целей объединения.

2.7 Управление синхронным взаимодействием систем и их субъектов.

2.8 Моделирование синергетических систем и развитие личности: цель как структура системы образования в логике взаимодействия систем образовательного пространства; декомпозиция целей воспитания.

3. Профессиональное развитие. Приходится соглашаться с тем, что преобладание индустриально-просветительской парадигмы учительской профессии с характерным акцентом на предметно-расчлененное восприятие мира не отвечает современным требованиям образования. Поэтому методологию и научно-исследовательскую основу развития профессионально-кадровой системы учреждений образования мы согласуем с логикой системного подхода к управлению этой гуманитарной целостностью. Такой подход позволяет перейти от опыта предметного построения обучения к развитию видения целостной картины мира, ибо с современной научной точки зрения «образование, по сути, является универсальной формой деятельности по воспроизводству всех форм культуры и структуры общества» [2, с. 69].

В указанном аспекте методологического обоснования мы разделяем понимание системы образования как педагогической интерпретации (модели) культуры [3, с. 28]. При таком состоянии системы образования мы рассматриваем предметно-расчлененную конструкцию обучения не как негативный факт, а как данность сложившегося опыта, который необходимо перевести в новое качественное состояние, то есть обеспечить условия трансформации и обогащения системы на основе современного развития науки педагогики, теории систем и социального управления.

В сложившемся режиме деятельности педагогических кадров, равно как и в других отраслях социально-экономического развития страны, специалисты в области образования обладают в основном репродуктивно-исполнительским мышлением, что тоже необходимо воспринимать не как недостаток, который «надо выжигать каленым железом», а как данность, требующую трансформации и перевода ее, как системы, в новое качественное состояние. Понятно, что сущностное противоречие современного образования, проявляющееся в несоответствии репродуктивно-исполнительского мышления и творческого развития образовательной целостности и ее субъектов, может привести к кризису системы.

Исходя из того, что в учреждениях образования работают специалисты-педагоги, мы определяет в своем исследовании стратегические цели по логике повышения квалификации педагогов. Повышение их квалификации еще не сформировалось как система поствузовского образования, а носит эмпирический процедурно-операционный характер в ущерб сущностному и культурно-комплексному смыслу развития профессионального мастерства работающих педагогов.

В указанном аспекте проблем мы исходим из нормативных документов МОРФ, в том числе из материалов, опубликованных в «Программе реформирования и развития системы повышения квалификации и переподготовки работников образования РФ». Как отмечено в программе, она стратегически ориентируется на формирование определенной группы профессионально и личностно значимых качеств в соответствии с моделью профессиональной компетентности, где модель системы повышения квалификации работников образования – это система, состоящая из семи элементов-блоков. Эти элементы-блоки мы в своем исследовании приняли за стратегические цели повышения квалификации учителей базовых учреждений образования, в том числе общеобразовательной школы:

1. Личностно-гуманная направленность деятельности, обеспечивающей целевую ориентированность педагогов в системе образования, а также развитие коммуникативной культуры педагога, что предполагает становление академических, конструктивных и других педагогических способностей.

2. Системное восприятие педагогической реальности, что согласуется с развитием академических, конструктивных и организаторских способностей.

3. Освоение предметными областями систем обучения и воспитания с соответствующим развитием, когда, кроме ранее названных, развиваются дидактические способности.

4. Владение педагогическими технологиями, применяемыми для реализации тактических целей образовательных систем, с параллельным развитием ранее названных и экспрессивных способностей.

5. Развитие опыта интеграции с концепциями и опытом других научных школ, освоение логики целевого встраивания и управления синхронным взаимодействием систем образовательного пространства, что одновременно способствует развитию конструктивных, коммуникативных и организаторских способностей работающих педагогов.

6. Развитие креативных качеств педагога с одновременным развитием способностей, обеспечивающих становление познавательного мышления и творческих способностей для решения нестандартных ситуации в обучении и воспитании молодежи с применением «когнитивного клише».

7. Овладение педагогом рефлексивной культурой (выше названные способности), оперативность и гибкость качеств знаний, использование «когнитивного клише».

Нет сомнений в том, что концептуальной основой повышения квалификации работающих педагогов является системный подход, как об этом было сказано выше, в методологической логике которого проводится наше исследование. В таком случае семь блоков-направлений, констатируемых в программе, мы рассматриваем как стратегические цели профессионально-кадровой системы образовательного пространства школы, согласованные с педагогическими способностями. Таким подходом мы считаем возможным преодоление операционно-процессуальных аспектов повышения квалификации педагогических кадров в ущерб сущностным и культурно-контекстным, что позволит моделировать ценностные саморазвивающиеся образовательные системы, в том числе и профессионально-кадровую.

Работники СМИ постоянно тиражируют мнение о том, что учитель должен «качественно передавать ученикам современные знания». Мы разделяем другую позицию: учитель (как и педагог высшей профессиональной школы) «не передает знания», «не проходит программу», а моделирует образовательное пространство, обеспечивая адаптацию обучающихся к наличному социуму, развивая их как субъектов становления своего интеллектуального, духовного и профессионального потенциала для правильного выбора цели поведения и созидательной сферы деятельности, направленной на усвоение, обогащение и преобразование пространства социокультурной сферы бытия, а затем передачу опыта жизни ноосферно-смыслового мира человека последующему поколению [4]. Рассмотренное состояние поствузовского образования учителей школ и педагогов вуза в практике педагогической деятельности и в научно-педагогической литературе могут стать предпосылками для исследования системы повышения квалификации работающих педагогов на методологической основе системного подхода к управлению образованием, составляющей целостностью которого является профессионально-кадровая система. Проблему исследования, основы которой представлены в статье, определило противоречие, состоящее в том, что теоретические знания по системному видению профессионально-кадровой целостности общеобразовательной школы еще недостаточно разработаны, не согласованы с нормативно-технологической логикой применения теории на практике в педагогической деятельности педагогов в целях преобразования педагогической реальности для повышения эффективности обучения и воспитания молодежи в учебных заведениях образовательной системы.

Цель исследования проблемы состояла из разработки теоретических и технологических основ управления профессионального уровня работающих педагогов в поствузовской системе повышения их квалификации и задач: определить логику и механизмы целеполагания в системе повышения квалификации педагогов высшей профессиональной школы; определить основные условия эффективности профессионально-кадровой системы в логике управления развитием уровня профессионального роста педагогов, обеспечивающих субъектно-субъектные отношения в образовательном пространстве вуза.

Изучение состояния практики в системе образования учебных заведений и анализ литературы позволили утвердиться в том, что повышение профессиональной квалификации педагогов, организованное в условиях системного подхода к управлению взаимодействием образовательных целостностей, возможно, если педагоги как субъекты систем образовательного пространства владеют логикой целеполагания при управлении развитием образовательных систем и их субъектов в основе свободы выбора целей самообразования и самовоспитания, ориентирующих личность на моделирование созидательного поведения и отношений с окружающим миром природы и общества, а также отрицание разрушительных тенденций саморазвития и адекватного моделирования социокультурного пространства жизни на ошибочности выбора целей зла; осуществляют управление синхронным взаимодействием систем обучения, воспитания и профессионально-кадровой целостности и их субъектов; обеспечивают положительный результат управления развитием субъектов преподавания и учения, воспитания и самовоспитания, повышения квалификации и самообразования, конечный результат саморазвития которых определяется не по перечню выполненных видов работ, а по степени реализации целей системы [5].

Библиографический список

1. Лазарев В.С. *Управление школой: теоретические основы и методы*. Москва: Педагогическое общество России, 1992.
2. Дворянкина Е.К. *Моделирование образовательной системы вуза по развитию студентов как субъектов профессионально-педагогической деятельности*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва: Издательство МПГУ, 2012.
3. *Прогностические концепции целей и содержания образования*. Москва, 1994.
4. Дворянкина Е.К. Системный подход к установлению условий эффективности профессионального развития студентов педагогических вузов. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова*. 2009; Т. 6, № 4: 54 – 58.
5. Дворянкина Е.К., Емельянова О.В., Коровина С.В. *Становление студентов субъектами саморазвития самостоятельности как основы их профессионализма*: монография. Хабаровск: Издательство ДВГУПС, 2015.

References

1. Lazarev V.S. *Upravlenie shkoloj: teoreticheskie osnovy i metody*. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 1992.
2. Dvoryankina E.K. *Modelirovanie obrazovatel'noj sistemy vuza po razvitiyu studentov kak sub`ektov professional'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti.* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva: Izdatel'stvo MPGU, 2012.
3. *Prognosticheskie koncepcii celej i soderzhaniya obrazovaniya*. Moskva, 1994.
4. Dvoryankina E.K. Sistemnyj podhod k ustanovleniyu uslovij `effektivnosti professional'nogo razvitiya studentov pedagogicheskih vuzov. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova*. 2009; T. 6, № 4: 54 – 58.
5. Dvoryankina E.K., Emel'yanova O.V., Korovina S.V. *Stanovlenie studentov sub`ektami samorazvitiya samostoyatel'nosti kak osnovy ih professionalizma*: monografiya. Habarovsk: Izdatel'stvo DVGUPS, 2015.

Статья поступила в редакцию 21.07.21

УДК 378

***Emelyanova T.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Togliatti State University (Togliatti, Russia), E-mail: chistof@rambler.ru*

ELECTRONIC PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS IN PROJECT ACTIVITIES. The article deals with a problem of pedagogical support of professional training of students, in particular, the electronic format of project activity support as a special form of interaction of participants in the practice-oriented educational process at a university. Relevance of the research is based on the need to overcome the difficulties experienced by students when switching to an electronic or distance learning format: the lack of formation of skills necessary for carrying out educational work using a variety of Internet resources; the lack of the possibility of "live interaction" with the participants of the educational process, including with teachers and students of their study group; the lack of practical classes. Contradiction between the teaching potential of digital technologies and the insufficient development of the methodology of pedagogical support of project activities in electronic format is revealed. The purpose of the article is to concretize the essence and content of electronic pedagogical support for the project activities of future teachers. The article substantiates the idea that electronic pedagogical support is an optimally organized interactive electronic educational environment that promotes effective professional training of students in the process of implementing project activities due to professionally expedient interactive interaction of project team members at various stages of the project. The content of electronic support at different stages of professionally oriented project activities of future teachers is described. Results of the research can serve as a basis for the development of a methodological model of electronic support of students' project activities as a significant form of practice-oriented professional training.

Key words: **educational process at university, practice-oriented professional training, project activity, professionally oriented project, electronic support.**

***Т.В. Емельянова**, канд. пед. наук, доц., Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти, E-mail: chistof@rambler.ru*

ЭЛЕКТРОННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассматривается проблема педагогического сопровождения профессиональной подготовки студентов, в частности электронный формат сопровождения проектной деятельности, как особой формы взаимодействия участников практико-ориентированного образовательного процесса в вузе. Актуальность исследования основана на необходимости преодоления затруднений, испытываемых студентами при переходе на электронный или дистанционный формат обучения: несформированности навыков, необходимых для осуществления учебной работы с использованием разнообразных интернет-ресурсов; отсутствия возможности «живого взаимодействия» с участниками образовательного процесса, в том числе с преподавателями и студентами своей учебной группы; недостатком практических занятий. Выявлено противоречие между обучающим потенциалом цифровых технологий и недостаточной разработанностью методики педагогического сопровождения проектной деятельности в электронном формате. Целью статьи является конкретизация сущности и содержания электронного педагогического сопровождения проектной деятельности будущих педагогов. Обосновывается идея о том, что электронное педагогическое сопровождение представляет собой оптимально организованную интерактивную электронную образовательную среду, способствующую эффективной профессиональной подготовке студентов в процессе реализации проектной деятельности за счет профессионально целесообразного интерактивного взаимодействия членов проектной группы на различных этапах проекта. Описано содержание электронного сопровождения на разных этапах профессионально ориентированной проектной деятельности будущих педагогов. Результаты исследования могут послужить основой для разработки методической модели электронного сопровождения проектной деятельности студентов как значимой формы практико-ориентированной профессиональной подготовки.

Ключевые слова: **образовательный процесс в вузе, практико-ориентированная профессиональная подготовка, проектная деятельность, профессионально ориентированный проект, электронное сопровождение.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20–013–00126 А

Информационно-коммуникационные технологии сегодня активно внедряются во все сферы жизни, в том числе и в образовательный процесс на всех его ступенях, изменяя и традиционные методы обучения, и самих участников образовательного процесса. В исследованиях обсуждается специфика взаимодействия «цифровых аборигенов» («цифрового поколения»), проведших большую часть своей жизни в окружении цифровых коммуникационных технологий, и «цифровых иммигрантов», с большим или меньшим успехом адаптирующихся к цифровой среде, но всегда в какой-то степени сохраняющих свой «доцифровой акцент» [1; 2; 3]. Однако принадлежность современных студентов к цифровому поколению не гарантирует их способность эффективно использовать ресурсы и технологии, наполняющие образовательный процесс, для повышения эффективности собственного обучения. Так, студенты, являясь активными пользователями мессенджеров WhatsApp, Viber, Facebook Messenger и др., испытывают затруднения при электронном или дистанционном форматах обучения.

Исследования, проведенные в 2020 – 2021 гг. в ряде российских вузов, выявили основные трудности, с которыми приходится сталкиваться студентам: несформированность навыков, необходимых для осуществления учебной работы с использованием разнообразных интернет-ресурсов; отсутствие возможности «живого взаимодействия» с участниками образовательного процесса, в том числе с преподавателями и студентами своей учебной группы; недостаток практических занятий [4 – 7]. Особенно остро эти затруднения ощущаются при реализации проектной деятельности, предполагающей сотрудничество в группах в течение длительного времени (от одного семестра до нескольких лет), высокую степень поисково-исследовательской, творческой самостоятельности группы наряду с педагогически целесообразным руководством проектной деятельностью со стороны руководителя и куратора. Вдвойне справедливо данное мнение по отношению к будущим педагогам, для которых важно освоить проектные умения в электронной среде не только для успешности собственного обучения, но и для будущей профессиональной деятельности.

В современной научной литературе представлен широкий спектр исследований, в которых педагоги и ученые разрабатывали практико-ориентированные модели и методики профессиональной подготовки будущих педагогов, в том числе и к условиям работы в цифровой школе. Предметом изучения выступали теоретические аспекты проектирования апостериорной модели профессиональной подготовки педагогических кадров в вузе [8], содержание и условия реализации принципа практикоориентированности в профессиональной подготовке педагогических кадров на примере организации наставничества [9], модели организации профессиональной деятельности молодых педагогов на основе персональной поддержки, научно-методического сопровождения [10; 11]. В ряде исследований проектная деятельность представлена в качестве эффективного инструментария освоения профессиональной деятельности, описана специфика организации сопровождения студенческих проектов посредством системы консультаций [12].

При реализации электронного или дистанционного форматов обучения будущих педагогов видоизменяется и понимание практикоориентированности проектной деятельности студентов, и суть ее педагогического сопровождения. Речь идет об электронном сопровождении, позволяющем решить противоречие между обучающим потенциалом цифровых технологий и недостаточной разработанностью методики педагогического сопровождения проектной деятельности в электронном формате как особой формы взаимодействия участников практико-ориентированного образовательного процесса в вузе.

Электронное педагогическое сопровождение в рамках данного исследования рассматривается как оптимально организованная интерактивная электронная образовательная среда, способствующая эффективной профессиональной подготовке студентов в процессе реализации проектной деятельности за счет профессионально целесообразного интерактивного взаимодействия членов проектной группы на различных этапах проекта.

Рассмотрим каждый из этапов подробно на примере работы студентов Тольяттинского государственного университета, проходящих профессиональную подготовку по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование и в соответствии с ранее разработанной автором статьи апостериорной моделью обучения будущих бакалавров психолого-педагогического образования на основе проектной деятельности [13].

Уточним, что ТГУ реализует ряд образовательных и научных проектов в сотрудничестве с партнерами [14], в том числе в образовательный процесс включена сквозная проектная деятельность, в которой задействованы все студенты дневной формы обучения. В 2019 – 2021 гг. на кафедре педагогики и методики преподавания велась работа над профессионально направленным проектом «Game&Study».

1 этап: целеполагание (определение проблемы, формулирование и осмысление цели и задач проекта, средств его реализации, ожидаемый результат – продукт проекта). В условиях пандемии COVID-19 работа на этом этапе весьма специфична, поскольку предстояло разработать и реализовать проект в условиях дистанционного образования, сплотить команду, не имея при этом возможности непосредственно взаимодействовать со студентами. Цель руководителя проекта в данной ситуации – активизировать заинтересованность студентов в самом начале стартапа, мотивировать к работе над проблемой, решение которой неочевидно, а успех не гарантирован, сформировать готовность экспериментировать. Консультирование, распределение ролей членов команды с учетом потенциальных способностей и личной заинтересованности, конкретизация функционала проводились посредством «живого» общения в ходе видеоконференцсвязи на базе Zoom с использованием интерактивных презентаций, созданных на платформе визуальной коммуникации https://www.powtoon.com/ http://voicethread.com и с помощью ресурса http://voicethread.com. На первом занятии созданы группы проекта в соцсетях (ВКонтакте, Instagram).

Поскольку проект профессионально ориентированный, для выявления проблемы, которую предстояло решить в ходе проектной деятельности, в онлайн-режиме осуществлялось взаимодействие с представителями образовательных организаций г. Тольятти. Результатами первого этапа стали:

- разработка интерактивного списка группы проекта, в котором указаны роли и функции участников проектной группы, контакты для связи;
- создание групп проекта в соцсетях (ВКонтакте, Instagram);
- проведение в режиме мастер-классов онлайн, представлявших демоверсии ранее реализованных проектов студентов (игровой проект «Наша игра – ваш выигрыш» и др.);
- определение цели проекта: разработка дидактических медиаигр для развития инновационного мышления детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Заказ на разработку информационного продукта был сформирован самими образовательными учреждениями. Предпочтительное решение и основные требования к продукту проекта: возможность демонстрации игр и участия в них посредством интерактивной доски и персонального компьютера.

В целом электронное сопровождение проекта на рассмотренном этапе позволило включить студентов, педагогов и школьников в ход проектной деятельности, сформировать навыки командной работы как внутри группы, так и во взаимодействии с внешними заинтересованными сторонами проекта.

2 этап: техническое обеспечение работы над проектом. Электронное педагогическое сопровождение на этом этапе направлено на формирование профессионально значимого умения выбирать и применять IT-технологии и ресурсы, а также умений в области организации проектной деятельности. В образовательный контент включается широкий спектр информационных ресурсов для поиска и отбора информации, ее логического осмысления и использования в проектной деятельности. Студенты работают над структурой программного продукта, совместно с руководителем проекта подбирают инструментальные средства для его создания, занимаются непосредственно разработкой программного продукта. Структура медиа-игр разрабатывается коллегиально на базе алгоритмизированного ресурса для создания интеллект-карты https://www.mindmeister.com/ru или веб-приложений Bubbl.us, Canva.com. Алгоритмы работы с веб-приложениями заранее разрабатываются и апробируются руководителем проекта с соблюдением принципа обеспечения информационной безопасности обучающихся. Проводится веб-конференция на базе ZOOM по использованию различных онлайн-сервисов, требующих введения персональных данных.

3 этап: работа над созданием программного продукта. На этом этапе работа над структурной частью или компонентом медиаигры может осуществляться каждым студентом индивидуально, или же студенты в группах по несколько человек работают совместно в режиме онлайн под руководством руководителя проекта. Для создания медиаигр используются: онлайн конструктор фронтальных дидактических игр http://didaktor.ru/onlajn-konstruktor-didakticheskix-igr-v-klasse/; сервис для создания онлайн-игр WordWall https://wordwall.net/; сервис для создания дидактических игр Flippy https://flippity.net/; конструктор ProProfs https://www.proprofs.com/; адаптивная онлайн-платформа конструирования образовательных материалов и проверки знаний CORE https://coreapp.ai/ и др.

4 этап: обратная связь с заказчиками продукта проекта. Электронное педагогическое сопровождение на этом этапе заключается в выстраивании эффективной онлайн-коммуникации участников проектной группы, руководителя, куратора, потенциальных потребителей продукта проекта, других заинтересованных лиц. Демоверсия продукта представляется педагогам и обучающимся образовательных организаций города с целью апробации и получения рекомендаций по возможной корректировке продукта. Формы такой работы: обсуждение в блогах, предоставление разработанного продукта школьникам и учителям для использования на персональных компьютерах. Полученные отзывы и комментарии служат основой для внесения изменений в продукт проекта и улучшения его содержания.

5 этап: презентация и защита проекта. На этом этапе студенты представляют результаты работы над проектом. В опорном Тольяттинском государственном университете финальная защита проектов STARTUP SPRING EXPO-2020 проходила в онлайн-формате в рамках всероссийского интенсива совместно с Университетом 2035. Тольяттинские эксперты финала работали в пространстве «Точка кипения» в ТГУ. Эксперты из других городов, а также авторы проектов подключались к общению в онлайн-режиме.

6 этап: рефлексивно-аналитический. Проводится анализ результатов проектной деятельности (в том числе и в отношении коммуникации), их оценка, отработка превентивных мер по минимизации возможности возникновения проблем и затруднений в дальнейшей работе.

Содержание деятельности руководителя и куратора проекта на каждом из указанных этапов направлено на организацию взаимодействия и сотрудничества студентов (проектной команды) посредством использования электронного инструментария в проектной учебной среде. Основная задача состоит в достижении лучшего и наиболее детального понимания студентами смысла использования различных технологий для достижения группового результата. Такой подход позволяет в условиях цифровизации сохранить ключевой принцип обучения – «от человека к человеку», тем самым минимизируя или вовсе предотвращая риск превращения онлайн-обучения в «суррогатное обучение» [15].

На всех этапах проектной деятельности студентами использовались такие ресурсы, как:

- электронные ресурсы, обеспечивающие оценку образовательной деятельности в онлайн-среде: электронный журнал (сервис Google-Таблицы: https://docs.google.com/spreadsheets/u/0/), содержащий список членов проектной группы, тематическое планирование, дневник индивидуальных заданий для каждого студента, оценку деятельности и комментарии к оценке;
- электронное учебно-методическое пособие «Проектная деятельность» [16].

По окончании работы над проектом в электронном формате нами был проведен опрос студентов группы (согласно списку – 27 человек), показавший, что положительно относятся к электронному сопровождению проектной деятельности все студенты, при этом 18 человек указали, что в начале работы испытывали высокую степень недоверия и к данному формату, и к собственному успеху в таких нестандартных условиях. 22 человека охарактеризовали материал пособия и содержание консультационной и иной работы руководителя как полностью понятный и доступный, 5 человек иногда испытывали затруднения при изучении материала или выполнении индивидуальных заданий, поэтому предпочли бы получать индивидуальные консультации, а также иметь в своем распоряжении более широкий список методической литературы.

Всеми студентами высказана убежденность в том, что освоенные знания и умения работать с разнообразными ресурсами, опыт реализации проектной деятельности в режиме онлайн повышают уровень их профессиональной подготовки, дает уверенность в успешности работы в условиях цифрового образовательного процесса.

Электронное сопровождение позволяет выявлять и анализировать потребности и затруднения студентов, принимать своевременные меры по их преодолению, создавая тем самым атмосферу доверия, поддержки и заинтересованности в успешности каждого студента. Руководитель проекта не только организует учебное онлайн-пространство, но и обучает будущих педагогов адекватно выбирать и использовать электронные ресурсы, предоставляет студенту обратную связь о его достижениях.

Таким образом, проведенная нами работа подтвердила эффективность электронного сопровождения проектной деятельности, способствующего повышению мотивации студентов, формированию их способности к организации учебно-воспитательного процесса в условиях цифровизации и, в целом, повышению успешности профессиональной подготовки будущих педагогов.

Библиографический список

1. Creighton T.B. Digital Natives, Digital Immigrants, Digital Learners: An International Empirical Integrative Review of the Literature. *ICPEL Education Leadership Review.* 2018; Vol. 19, № 1: 132 – 140.
2. Jarrahi M.H., Eshraghi A. Digital natives vs digital immigrants: A multidimensional view on interaction with social technologies in organizations. *Journal of Enterprise Information Management.* 2019; Vol. 32, № 6: 1051 – 1070.
3. Stickel L.H. Digital Natives and Digital Immigrants: Exploring Online Harassment Victimization by Generational Age. *International Journal of Cyber Criminology*. 2017; Vol. 11 (1): 39 – 62.
4. Гут Ю.Н. Отношение учащихся к ситуации непрогнозируемого обучения в цифровой среде. *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020).* Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2020: 431 – 437.

5. Отношение студентов к дистанционному обучению. *Официальный сайт РГУ имени С.А. Есенина, г. Рязань*. Available at: https://www.rsu.edu.ru/2020/05/29/otnoshenie-studentov-k-distantu/
6. *Исследование МГППУ (г. Москва): отношение к дистанционному обучению студентов и преподавателей*. Available at: https://mgppu.ru/news/8000
7. *Преподаватели и студенты ТГУ об электронном обучении*. Available at: https://ido.tsu.ru/science/projects/proj2016/elearning15-16.pdf
8. Писаренко Д.А. Философские основания проектирования апостериорной модели профессиональной подготовки педагогических кадров в высшей школе. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2020; № 3: 146 – 149.
9. Груздова И.В. Из опыта реализации принципа практикоориентированности в профессиональной подготовке педагогических кадров. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2020; Т. 1, № 6 (72): 107 – 123.
10. Руденко И.В. Развитие наставничества в сфере педагогического образования на основе изучения зарубежных практик. *Теоретические и прикладные аспекты развития современной науки и образования.* Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: НОУ ДПО «Экспертно-методический центр», 2021: 125 – 129.
11. Руденко И.В., Саркисова И.В. Наставничество как форма научно-методического сопровождения профессионального развития будущих педагогов. *Научный вектор Балкан*. 2021; Т. 5. № 2 (12): 15 – 20.
12. Таспаева М.Г. Организация сопровождения проектной деятельности будущего техника-программиста. *Вестник ОГУ*. 2017; № 6 (206): 18 – 23.
13. Емельянова Т.В. Апостериорная модель подготовки будущих педагогов на основе проектной деятельности. *Современное педагогическое образование*. 2021; № 4: 75 – 80.
14. Криштал М.М., Соколова Т.А., Турутин К.В., Адаевская Т.И., Бабошина Э.С. *Тольяттинский государственный университет: вчера, сегодня, завтра*. Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2016.
15. *Образование для сложного общества: доклад Global Education Futures*. Москва: Российский учебник, 2018.
16. Ахметжанова Г.В., Руденко И.В., Голубева И.В., Емельянова Т.В. *Проектная деятельность*. Тольятти: Из-во ТГУ, 2019.

References

1. Creighton T.B. Digital Natives, Digital Immigrants, Digital Learners: An International Empirical Integrative Review of the Literature. *ICPEL Education Leadership Review.* 2018; Vol. 19, № 1: 132 – 140.
2. Jarrahi M.H., Eshraghi A. Digital natives vs digital immigrants: A multidimensional view on interaction with social technologies in organizations. *Journal of Enterprise Information Management.* 2019; Vol. 32, № 6: 1051 – 1070.
3. Stickel L.H. Digital Natives and Digital Immigrants: Exploring Online Harassment Victimization by Generational Age. *International Journal of Cyber Criminology*. 2017; Vol. 11 (1): 39 – 62.
4. Gut Yu.N. Otnoshenie uchaschihsya k situacii neprognoziruemogo obucheniya v cifrovoj srede. *Cifrovaya gumanitaristika i tehnologii v obrazovanii (DHTE 2020)*. Sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj psihologo-pedagogicheskij universitet, 2020: 431 – 437.
5. Otnoshenie studentov k distancionnomu obucheniyu. *Oficial'nyj sajt RGU imeni S.A. Esenina, g. Ryazan'*. Available at: https://www.rsu.edu.ru/2020/05/29/otnoshenie-studentov-k-distantu/
6. *Issledovanie MGPPU (g. Moskva): otnoshenie k distancionnomu obucheniyu studentov i prepodavatelej*. Available at: https://mgppu.ru/news/8000
7. *Prepodavateli i studenty TGU ob `elektronnom obuchenii*. Available at: https://ido.tsu.ru/science/projects/proj2016/elearning15-16.pdf
8. Pisarenko D.A. Filosofskie osnovaniya proektirovaniya aposteriornoj modeli professional'noj podgotovki pedagogicheskih kadrov v vysshej shkole. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020; № 3: 146 – 149.
9. Gruzdova I.V. Iz opyta realizacii principa praktikoorientirovannosti v professional'noj podgotovke pedagogicheskih kadrov. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2020; T. 1, № 6 (72): 107 – 123.
10. Rudenko I.V. Razvitie nastavnichestva v sfere pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove izucheniya zarubezhnyh praktik. *Teoreticheskie i prikladnye aspekty razvitiya sovremennoj nauki i obrazovaniya*. Materialy IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: NOU DPO «`Ekspertno-metodicheskij centr», 2021: 125 – 129.
11. Rudenko I.V., Sarkisova I.V. Nastavnichestvo kak forma nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya professional'nogo razvitiya buduschih pedagogov. *Nauchnyj vektor Balkan*. 2021; T. 5. № 2 (12): 15 – 20.
12. Taspaeva M.G. Organizaciya soprovozhdeniya proektnoj deyatel'nosti buduschego tehnika-programmista. *Vestnik OGU*. 2017; № 6 (206): 18 – 23.
13. Emel'yanova T.V. Aposteriornaya model' podgotovki buduschih pedagogov na osnove proektnoj deyatel'nosti. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2021; № 4: 75 – 80.
14. Krishtal M.M., Sokolova T.A., Turutin K.V., Adaevskaya T.I., Baboshina `E.S. *Tol'yattinskij gosudarstvennyj universitet: vchera, segodnya, zavtra*. Tol'yatti: Tol'yattinskij gosudarstvennyj universitet, 2016.
15. *Obrazovanie dlya slozhnogo obschestva: doklad Global Education Futures*. Moskva: Rossijskij uchebnik, 2018.
16. Ahmetzhanova G.V., Rudenko I.V., Golubeva I.V., Emel'yanova T.V. *Proektnaya deyatel'nost'*. Tol'yatti: Iz-vo TGU, 2019.

Статья поступила в редакцию 21.07.21

УДК 373

Kariagin S.N., *postgraduate, Yaroslav the Wise Novgorod State University (Veliky Novgorod, Russia), E-mail: ck.80@mail.ru*

PROJECT-COLLECTIVE MANAGEMENT OF LEADERSHIP DEVELOPMENT AND LEADERSHIP QUALITIES OF PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS. The article examines aspects of a phenomenon of leadership in the system of general education, which, like the entire system of Russian education, is undergoing a stage of its reform and modernization, due to the needs of modern society and the challenges of the time. The problem of leadership is being addressed today in various fields and spheres of life of a modern person, and not only in sports, business or politics. The interest in leaders has also manifested itself today in the field of education. The problem of readiness of heads of general education organizations to implement project-collegial management of leadership development is actualized. Today, every educational organization strives to become successful, which means achieving a high quality of education, which in turn is largely determined by the quality of management. A modern school should switch from a functioning mode to a development mode, and the atmosphere of leadership, competitiveness and success created in school collectives should contribute to this.

Key words: **leader, leadership, leadership qualities, project and collegial management, general education organization.**

С.Н. Карягин, *аспирант, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», г. Великий Новгород, E-mail: ck.80@mail.ru*

ПРОЕКТНО-КОЛЛЕГИАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ЛИДЕРСТВА И ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье рассматриваются аспекты феномена лидерства в системе общего образования, которое, как и вся система российского образования, переживает этап своего реформирования и модернизации, обусловленный потребностями современного социума и вызовами времени. К проблеме лидерства сегодня обращаются в различных областях и сферах жизнедеятельности современного человека, а не только в спорте, бизнесе или политике, интерес к лидерам проявился сегодня и в сфере образования. Актуализируется проблема готовности руководителей общеобразовательных организаций к осуществлению проектно-коллегиального управления развитием лидерства. Сегодня каждая образовательная организация стремится стать успешной, что означает достижение высокого качества образования, которое во многом, в свою очередь, детерминировано качеством управления. Современная школа из режима функционирования должна перейти в режим развития, а способствовать этому должна создаваемая в школьных коллективах атмосфера лидерства, соревновательности и успешности.

Ключевые слова: **лидер, лидерство, лидерские качества, проектно-коллегиальное управление, общеобразовательная организация.**

В условиях социально-экономического реформирования общества возникает необходимость и в модернизации образования, поиска путей формирования новых жизненных установок личности, решения комплексных задач развития образования на разных его уровнях [1; 2; 3]. Всё это требует критического переосмысления содержания, форм, методов обучения и воспитания, поиска иных подходов к управлению деятельностью образовательной организации, а также решению педагогических проблем развития лидерства с учетом личностных запросов обучающих и обучающихся.

В теоретическом обосновании подходов к развитию лидерских качеств участников образовательных отношений использованы известные теории лидерства (теория черт А. Сагурно, Р. Сильцер и др.), поведенческая стратегия (Ж. Ганнон, Ж. Гибсон и др.), ситуационная концепция (К. Бланчард, П. Перси и др.), транзактная и трансформационная теории (Э. Берн, Б. Хаус, Э. Холландер и др.), а также методологические подходы (проектно-ориентированный и коммуникативно-диалоговый) к проектно-коллегиальному управлению общеобразовательной организацией.

Теория черт, основоположниками которой являются К. Берд, Ч. Бернард, П. Дженкинс, Р. Стадилл, Н. Сэшкин, А. Синклер, А. Согурно, Р. Сильцер и др., позволяет лучше понять мотивы и стремления поведения человека, взаимоотношения в группе, предполагает развитие позитивных качеств, устранение и корректировку негативных, способствующих личностному росту участников взаимодействия [4].

Поведенческая теория позволяет выделить основные составляющие, такие как модели поведения, стили лидерства как поведенческую модель, отражающую особенности поведения лидера, его влияния на других членов группы, побуждения их к достижению целей.

Ситуационная теория (К. Бланчер, К. Персни и др.) определяет процесс личностного роста лидера, подразумевает постоянный поиск наиболее подходящего стиля деятельности, ориентирована на решение поставленной задачи и на построение эффективных взаимоотношений в группе. Транзактная и трансформационная теории вводят понятие «групповое доверие», определяют уровень авторитета лидера, констатируют его вклад в решение общих задач [5].

Е.В. Андриенко, учитывая специфику педагогической деятельности, выделяет две основные группы лидерских качеств педагога. К первой группе относятся качества, способствующие успешному общению. Среди них – общительность, нацеленность на взаимодействие с другими людьми, сотрудничество, эмпатия, тактичность, терпение, эмоциональная устойчивость, гибкость, артистизм. Вторая группа качеств определяется особенностями педагогического труда. К ним относятся: высокая интеллектуальность, критичность и скорость мышления, способность к импровизации, самокритичность, самостоятельность, инициатива и другие [6, с. 141 – 143].

Среди лидерских качеств педагога, выделяемых Е.В. Андриенко, встречаются особые качества, необходимые только учителю, но есть и общие, свойственные лидерам любой другой профессии.

П.С. Авдеев выделяет личностные качества, соответствующие определенному лидерскому стилю [4, с. 89]:

- конкурентность (агрессивность, рискованность, эгоцентризм и др.);
- комплементарность (доброжелательность, ориентация на принятие, пластичность, альтруизм и др.);
- кооперативность / рациональность (высокая степень владения управленческими навыками, рациональное мышление, общий интеллект и др.) и т.д.

Анализ источников по исследуемой проблеме (В.И. Андреев, А.В. Батаршев, Р.С. Немов) позволил определить составляющие лидерских качеств: организаторские (организованность, ответственность, способность интегрировать общие стремления), коммуникативные (общительность, гибкость) и личностные (активность, самостоятельность) качества.

Феномен лидерства раскрывается в трудах как зарубежных ученых (Р. Бейлс, А. Маслоу, Р. Липпит, Д. Химфил и др.), так и российских (Б.Д. Парыгин, Р.Л. Кричевский, Е.В. Кудряшова и др.) [7]. Существуют разные подходы к определению этого понятия. Можно выделить характеристики лидерства: индивидуально-личностные (комплекс личностных профессионально значимых качеств); социально-психологические (проявляемые в отношениях с людьми качества); организационно-управленческие (востребованные в контексте организационных взаимодействий); перцептивно-лидерские (относящиеся к лидеру группы). Определим лидерство как социально-педагогический феномен, характеризующий систему взаимосвязей и взаимоотношений в управленческих, педагогических, ученических сообществах, обеспечивающую каждому их члену возможность проявления инициативы в сочетании с личной ответственностью [8].

Проектно-ориентированный подход (Т. Болдогоев, В.Н. Виноградов, Т.М. Катаева, О.Г. Прикот, А.С. Родиков, Д.Р. Серебряников и др.) предполагает включение обучающих и обучающихся в проектную деятельность, через которую происходит формирование лидерского потенциала образовательной организации. В процессе реализации данной деятельности и осуществляется развитие управленческого, педагогического, ученического лидерства [9].

Коммуникативно-диалоговый подход (Л. Балакина, С.А. Тращенкова, Р.М. Шерайзина и др.) предполагает создание атмосферы доверия и сотрудничества, использование различных видов взаимодействия (коллективные формы работы, обучение в командах, интерактивные технологии и др.), где сочетается индивидуальная и коллективная деятельность, интересы обучающих и обучающихся в процессе сотрудничества, осуществляется непрерывный обмен информацией [10].

Лидерство предполагает применение принципа 70/20/10 [11]: получение нового опыта не менее 70% участников (работа в новых проектах, ключевых мероприятиях), обмен опытом с успешными руководителями, состоявшимися лидерами – 20% и 10% это непосредственное обучение и самообучение (повышение квалификации, семинары, мастер-классы, тренинги и др.).

Важно разграничивать направления данной проблематики – развитие лидера и развитие лидерства. Развитие лидера – процесс индивидуальный, связанный с совершенствованием навыков и компетенций в области лидерства. Развитие лидерства связано с командной деятельностью организации. Лидерство рассматривается как процесс, выходящий за рамки индивидуального развития, но не заменяющий его.

Развитие лидерства можно считать одним из главных механизмов изменений организации, объединяющего потенциал личности, командную синергию и социально-коммуникативные возможности. Лидерство охватывает все уровни развития организации, способно подтолкнуть людей к конкретным действиям, создать в организации позитивную атмосферу. Развитие лидерства – целенаправленный процесс, при котором люди взаимодействуют друг с другом для достижения результатов [12].

Для развития лидерства используются определенные процедуры:

- выработка устойчивого желания быть лидером, уверенности в себе, готовности принимать решение и брать на себя ответственность в реализации общих целей, веры в ее достижение, энтузиазма и т.п.;
- развитие интеллектуальных и нравственных качеств, таких как профессиональная компетентность, порядочность, без которой невозможно завоевать авторитет, развитого интеллекта, быстроты понимания сути проблемы, гибкости ума, предусмотрительности, умения планировать и ставить цели и т. д.;
- обеспечение социальной компетентности лидера, его доброжелательности в отношениях с членами группы, культуры общения, умения корректно выслушивать сотрудников, делать замечания, давать советы, уважения достоинства людей, умения понимать их, оказывать им поддержку и т. п.;
- приобретение компетенций быстрого и правильного оценивания ситуации, учета особенностей, интересов, запросы и ожидания людей.

Лидерство в образовании следует рассматривать как способ повышения эффективности образовательного процесса, основанный на субъектных позициях его участников.

Анализ научных источников показывает, что развитие лидерства в образовательной организации требует соответствующих условий, способствующих построению особого пространства и утверждению социальной, культурной, творческой составляющей личности обучающих и обучающихся. К таким условиям относятся:

1) рефлексивно-мотивационные условия, отражающие нацеленность образовательной деятельности на личностно ориентированный подход, учитывающий потребности и интересы учащихся и педагогов;

2) содержательно-познавательные условия отражают разработку педагогом собственного стиля деятельности, основанного на признании уникальности каждого ученика;

3) деятельностные условия, способствующие развитию практического опыта лидерского поведения, построению продуктивных взаимоотношений.

Оптимальное сочетание проектно-ориентированного и коммуникативно-диалогового подходов позволяет определить отличительные особенности проектно-коллегиального управления в общеобразовательной организации.

Коллегиальное взаимодействие рассматривается как универсальная форма движения и развития лидерских качеств руководителей, а проектно-коллегиальное управление развитием лидерства – как процесс согласования стремлений обучающих и обучающихся, а также экспертно-коллегиального решения образовательных проблем на соответствующих уровнях управления и предусматривает моделирование комплекса управленческих и социально-образовательных проектов.

Основополагающими принципами проектно-коллегиального управления развитием лидерства в школе являются принцип проектной проблематизации и диалоговой коммуникации, принцип осознанной перспективы, принцип открытости и интегративности.

Проблематизация предполагает содержательно смысловой анализ полученных мнений, высказываний для дальнейшей их дифференциации. Итогом становится преобразование предмета проектирования, его конкретизация. Формирование коммуникативно-диалогических умений, подразумевает взаимосвязь различных аспектов (правильное ведение диалога, формирование вербально-невербальных, интерактивных и рефлексивно-перцептивных умений, воспитание привычки «нравственно-этического поведения в процессе диалогического общения») [13]. Реализация принципа проектной проблематизации и диалоговой коммуникации обеспечивает вовлечение управленческих, педагогических и ученических команд в процесс самостоятельного освоения образовательного пространства.

Принцип осознанной перспективы подчеркивает, что условием успешной образовательной деятельности является значимость осознания каждым её

участником близких и дальних перспектив. Как отмечает О.Ф Пиралова [14], этот принцип базируется на закономерном формировании содержания в зависимости от согласованных нормативных требований.

Ведущей отличительной характеристикой процесса демократизации современной школы является ее открытость, преодоление замкнутого пространства образовательных отношений. Открытость, согласно А.М. Новикову [15], – многоаспектный феномен, который предполагает внутренне раскрепощение, отказ от догм и мифов, активные партнерские связи общеобразовательных организаций с общественностью, с различными общественными институтами, а также с другими учебными заведениями, отчетность общеобразовательных организаций перед общественностью, возможность контроля с ее стороны.

Интеграцию мы рассматриваем как процесс, имеющий своим результатом целостность, создание единства. Интеграция является сложным междисциплинарным научным понятием, употребляемым в целом ряде гуманитарных наук: философия, социология, психология, педагогика и др. Сущностью процесса интеграции являются качественные преобразования внутри каждого элемента, входящего в систему. Принцип интеграции предполагает взаимосвязь компонентов системы и является ведущим при определении цели, содержания обучения, его форм и методов.

Принцип открытости и интегративности предполагает создание условий для выбора обучающими и обучающимися проектов и команд, обращенности к каждому из них как субъекту деятельности.

Руководствуясь заявленными подходами и принципами, необходимо выстраивать целенаправленную работу в общеобразовательной организации по формированию лидерства и лидерских качеств ее членов так, чтобы цели и ценности, сформулированные в ходе этого процесса, принимались его участниками, при этом допускали возможную корректировку в результате непрерывного коллективного открытого обсуждения.

В реальной педагогической практике феномен лидерства требует вдумчивого отношения как со стороны руководителя образовательной организации, так и со стороны педагогической общественности, потому что может нести в себе не только конструктивный, но и деструктивный потенциал. При недостаточно грамотном исполнении основных положений заявленных подходов и принципов в школьном коллективе может развиться тенденция, способствующая разобщению его участников, автономизации, делении на враждующие группировки и кланы. Во избежание обозначенных возможных негативных эффектов необходимо учитывать соответствующую периодичность процесса формирования лидерства в общеобразовательной организации и не стремиться к форсированию темпов реализации данной стратегии.

Создаваемая в школьных коллективах атмосфера лидерства, соревновательности, успешности способствует ускоренному развитию всего школьного коллектива, эффективной реализации сформированной самими участниками образовательных отношений программы развития образовательной организации, достижению новых вершин как самой школой, так и отдельными участниками учебно-воспитательной деятельности.

Библиографический список

1. Розин В.М. *Образование в условиях модернизации и неопределенности*. Москва: ЛИБРОКОМ, 2013.
2. Болотов В.А. Вызовы для современной дидактики. *Вестник Герценовского университета*. 2012; № 1: 15 – 20.
3. Лубков А.В., Каракозов С.Д., Рыжова Н.И. Тенденции развития современного образования в условиях становления цифровой экономики. *Информатизация образования: теория и практика*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Омск: ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», 2017: 41 – 47.
4. Авдеев П.С. Организационное лидерство: обзор теории черт. *Гуманитарные научные исследования*. 2014; № 10. Available at: https://human.snauka.ru/2014/10/7824
5. Берн Э. *Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. Главная книга по транзактному анализу*. Перевод А.Ю. Калмыкова, В.К. Калиненко, Е.С. Калмыкова. Москва: Академический проект, 2018.
6. Андриенко Е.В. *Социальная психология*. Москва: Академия, 2000.
7. Лесина Л.А. *Лидерство в образовании: социологический анализ*. Диссертация … кандидата социологических наук. Екатеринбург, 2002.
8. Савина Н.В. Развитие лидерской компетенции руководителей современных образовательных организаций. *Ученые записки ИУО РАО*. 2016; № 3 (59): 90 – 94.
9. Бурнашева Э.П. Развитие профессиональной готовности руководителей образовательных организаций к инновационному управлению. *Лидерство и менеджмент*. 2020; Т. 7, № 2: 227 – 236.
10. Шерайзина Р.М. *Лидерство и командный менеджмент*: учебное пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003.
11. Голдсмит М. *Как стать эффективным лидером в условиях глобализации*. Available at: https://hbrrussia.ru/liderstvo/psikhologiya/p17274/
12. Комлева В.В. Лидерство как фактор устойчивого развития общества: российские и зарубежные исследования. *Среднерусский вестник общественных наук*. 2015; Выпуск 10, № 6: 12 – 21.
13. Курганов С.Ю. *Ребёнок и взрослый в учебном диалоге*: книга для учителя. Москва: Владос, 2010.
14. Пиралова О.Ф. Принцип осознанной перспективы при оптимизации обучения профессиональным дисциплинам студентов инженерно-технических вузов. *Фундаментальные исследования*. 2013; № 1, Ч. 1: 95 – 98.
15. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. *Парадоксы наследия, векторы развития*. Москва: Эгвейс, 2000.

References

1. Rozin V.M. *Obrazovanie v usloviyah modernizacii i neopredelennosti*. Moskva: LIBROKOM, 2013.
2. Bolotov V.A. Vyzovy dlya sovremennoj didaktiki. *Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2012; № 1: 15 – 20.
3. Lubkov A.V., Karakozov S.D., Ryzhova N.I. Tendencii razvitiya sovremennogo obrazovaniya v usloviyah stanovleniya cifrovoj `ekonomiki. *Informatizaciya obrazovaniya: teoriya i praktika*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Omsk: FGBOU VO «Omskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet», 2017: 41 – 47.
4. Avdeev P.S. Organizacionnoe liderstvo: obzor teorii chert. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2014; № 10. Available at: https://human.snauka.ru/2014/10/7824
5. Bern `E. *Vvedenie v psihiatriyu i psihoanaliz dlya neposvyaschennyh. Glavnaya kniga po tranzaktnomu analizu*. Perevod A.Yu. Kalmykova, V.K. Kalinenko, E.S. Kalmykova. Moskva: Akademicheskij proekt, 2018.
6. Andrienko E.V. *Social'naya psihologiya*. Moskva: Akademiya, 2000.
7. Lesina L.A. *Liderstvo v obrazovanii: sociologicheskij analiz*. Dissertaciya … kandidata sociologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2002.
8. Savina N.V. Razvitie liderskoj kompetencii rukovoditelej sovremennyh obrazovatel'nyh organizacij. *Uchenye zapiski IUO RAO*. 2016; № 3 (59): 90 – 94.
9. Burnasheva `E.P. Razvitie professional'noj gotovnosti rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij k innovacionnomu upravleniyu. *Liderstvo i menedzhment*. 2020; T. 7, № 2: 227 – 236.
10. Sherajzina R.M. *Liderstvo i komandnyj menedzhment*: uchebnoe posobie. Velikij Novgorod: NovGU im. Yaroslava Mudrogo, 2003.
11. Goldsmit M. *Kak stat' `effektivnym liderom v usloviyah globalizacii*. Available at: https://hbrrussia.ru/liderstvo/psikhologiya/p17274/
12. Komleva V.V. Liderstvo kak faktor ustojchivogo razvitiya obschestva: rossijskie i zarubezhnye issledovaniya. *Srednerusskij vestnik obschestvennyh nauk*. 2015; Vypusk 10, № 6: 12 – 21.
13. Kurganov S.Yu. *Rebenok i vzroslyj v uchebnom dialoge*: kniga dlya uchitelya. Moskva: Vlados, 2010.
14. Piralova O.F. Princip osoznannoj perspektivy pri optimizacii obucheniya professional'nym disciplinam studentov inzhenerno-tehnicheskih vuzov. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013; № 1, Ch. 1: 95 – 98.
15. Novikov A.M. Rossijskoe obrazovanie v novoj `epohe. *Paradoksy naslediya, vektory razvitiya*. Moskva: `Egvejs, 2000.

Статья поступила в журнал 23.07.21

УДК 378

***Kasyanova E.V.**, senior lecturer, Reschetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: space201@inbox.ru*
***Safonov K.V.**, Doctor of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Head of Department of Applied Mathematics, Reschetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: safonovkv@rambler.ru*

FEATURES OF FORMING ICT-COMPETENCE OF FUTURE IT-ENGINEERS THROUGH MEDIA EDUCATIONAL PROJECTS. The article reveals features of formation of information and communication competence of future IT-engineers in the context of the existing need of the state for highly qualified personnel and the need to search for new approaches in training IT-specialists. Urgency of training students in areas related to information technology has been substantiated. Approaches to understanding the training of IT-engineers, in particular the formation of ICT-competence at various stages of training, have been studied. Based on the formu-

lated definition, taking into account information processes, its structure is developed and components of ICT-competence are determined. The presented structure of ICT-competence clarifies requirements for the level of mastering IT-disciplines and can be applied at various stages of training. Media education technology implemented by the authors for the formation of ICT-competence is considered, results are presented. Conclusions are drawn about the theoretical and practical significance.

Key words: **information and communication competence, ICT-competence, structure, components, IT-specialist, media education technology, media education project.**

***Е.В. Касьянова**, доц., Сибирский государственный университет науки и технологий имени М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, E-mail: space201@inbox.ru*

***К.В. Сафонов**, д-р физ.-мат. наук, проф., зав. каф. прикладной математики, Сибирский государственный университет науки и технологий имени М.Ф. Решетнева, Красноярск, E-mail: safonovkv@rambler.ru*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИТ-ИНЖЕНЕРОВ ПОСРЕДСТВОМ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

В статье раскрываются особенности формирования информационно-коммуникационной компетенции будущих ИТ-инженеров в условиях существующей потребности государства в высококвалифицированных кадрах и необходимости поиска новых подходов в обучении ИТ-специалистов. *Обоснована актуальность подготовки студентов по направлениям, связанным с информационными технологиями.* Изучены подходы к пониманию подготовки ИТ-инженеров, в частности формирование ИКТ-компетентности на различных этапах обучения. На основании сформулированного определения с учетом информационных процессов разработана структура и определены компоненты ИКТ-компетентности. Представленная структура ИКТ-компетентности уточняет требования к уровню освоения ИТ-дисциплин и может быть применима на различных этапах обучения. Рассмотрена медиаобразовательная технология, реализованная авторами для формирования ИКТ-компетентности, приведены полученные результаты. Сделаны выводы о теоретической и практической значимости.

Ключевые слова: **информационно-коммуникационная компетентность, ИКТ-компетентность, структура, компоненты, ИТ-специалист, медиаобразовательная технология, медиаобразовательный проект.**

В соответствии с государственной программой Российской Федерации «Цифровая экономика» и реализации федерального проекта «Кадры для цифровой экономики», перед Россией стоят глобальные задачи, связанные с обеспечением потребности рынка труда специалистами в сфере информационных технологий, организацией обучения населения для получения цифровых компетенций и формированием онлайн-среды образовательных организаций [1].

Поставленные государством задачи могут реализовать в первую очередь ИТ-инженеры, процесс подготовки которых является основой кадрового обеспечения развития сферы информационных технологий (далее – ИТ). К 2024 году государство планирует выстроить преемственную на всех уровнях систему образования, выявляющую и поддерживающую таланты во всех областях, в том числе информатике, и обеспечивающую потребности рынка труда в специалистах в сфере информационных технологий и специалистах, владеющих цифровыми компетенциями.

Освоение технологий работы с информацией для компьютерных направлений обучения приобретает первостепенное значение с самого начала образовательного процесса, поскольку формирует устойчивую базу для профессионального обучения на старших курсах. Компетенции в области информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) становятся основными компонентами профессиональной подготовки будущих ИТ-инженеров. Стремительное развитие цифровой экономики к обязательным профессиональным навыкам добавили также умения визуализировать информацию – научную, коммерческую, деловую, социальную, экономическую, рекламную и воплощать визуализацию в различных формах.

В то же время формирование ИКТ-компетентности будущих ИТ-инженеров недостаточно изучено научным сообществом, несмотря на то, что она является основообразующей частью их профессиональной компетентности и обеспечивает базовую подготовку конкурентоспособных кадров, владеющих информационно-коммуникационными технологиями в своей профессиональной деятельности.

С появлением новых запросов к сфере информационных технологий со стороны государства, а также в связи с увеличивающейся потребностью в специалистах в области ИТ во всех сферах экономической деятельности появляется необходимость в переосмыслении существующих и поиске новых подходов в образовании. Достаточное количество внешних и внутренних факторов влияет на подготовку специалистов, чем усложняют этот и без того сложный процесс.

В целях поиска новых путей повышения качества подготовки будущих ИТ-специалистов взгляды многих ученых и преподавателей вузов направлены на разработку и внедрение педагогических инноваций в образовательный процесс. Также среди педагогического состава университетского сообщества существует заинтересованность в поиске методической основы педагогической диагностики сформированности информационно-коммуникационной компетенции студентов компьютерных направлений обучения.

Цифровизация образования активизирует постановку вопроса обновления структуры ИКТ-компетентности будущих ИТ-инженеров в контексте их способности использовать ИКТ как основу для развития профессиональной деятельности.

Проблема заключается в отсутствии механизмов проверки результатов освоения ИКТ-компетентности. Цель данной статьи – определение информационно-коммуникационной компетентности ИТ-инженера и ее основных компонентов.

В исследовании используются следующие методы:

- *теоретические* – изучение, анализ и обобщение нормативно-правовых документов и научно-исследовательских работ в сфере высшего образования по теме исследования, систематизация, педагогическое проектирование и моделирование;
- *эмпирические* – творческие задания, наблюдение, анализ продуктов творчества студентов, анкетирование, опытно-поисковая работа.

Новизна исследования заключается в разработке структуры ИКТ-компетенции для ИТ-направлений обучения в разрезе информационных процессов.

Теоретический аспект проблемы

Формирование компетентности на основе информационно-коммуникационных технологий в профессиональном образовании активно обсуждаются в российском и зарубежном научном сообществе. Рассматриваемое понятие различными учеными интерпретируется как комплекс знаний, навыков и умений, которые развиваются в ходе самостоятельного обучения и процесса самообучения различным и информационным процессам. При этом деятельность должна осуществляться с поддержкой самих информационно-коммуникационных технологий.

Автор Э.М. Воронцова рассматривает ИКТ-компетентность как сложное индивидуально-психическое состояние, которое приобретается в результате познания и навыков работы с данными, используя современные информационные технологии. С точки зрения ученого, рассматриваемое понятие предполагает понимание методов и алгоритмов получения и передачи информации разного типа [2].

Большой интерес среди научного сообщества получило развитие ИКТ-компетентности у студентов гуманитарных направлений по причине низкого уровня сформированности информационно-коммуникационной подготовки (в отличие от инженерных направлений обучения) [3].

Известный ученый М.П. Лапчик определяет ИКТ-компетенцию как комплекс знаний и умений, которые развиваются при изучении курса информатики и при освоении современных информационно-коммуникационных технологий. К ним также автор добавляет личностно-деятельностную характеристику будущего педагога, которая находит свое отражение в стремлении к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности. При этом ученый выявляет специфические коммуникативные компетенции бакалавров образования в структуре ИКТ-компетентности и соответствующие требования к результатам образования, обеспечивающие эффективное взаимодействие участников образовательного процесса. [4; 5].

В работах Т.А. Лавиной компетентность в сфере информационных и коммуникационных технологий рассмотрена как личностно-профессиональная черта, содержащая определенный ряд элементов, являющихся условием успешной профессиональной деятельности обучающихся в условиях информатизации образования. По мнению Т.А. Лавиной, ИКТ-компетентность должна предоставлять возможность применять информационные технологии в других сферах человеческого бытия, осуществляя креативное проявление результатов [6].

В своем исследовании об ИКТ-компетентности бакалавров специальности «Информационные технологии в дизайне» Т.В. Макарова определяет ИКТ-компетентность как умения выполнять различные действия над информацией – поиск,

отбор и анализ, а также умения структурировать, представлять и передавать информацию. Автор выделяет отдельно навыки работы с объектами, процессами и проектами [7].

В условиях всеобщей цифровизации важным аспектом успешного формирования ИКТ-компетентности является владение цифровой техникой и распределенными технологиями для решения профессиональных задач. Обязательным для ИТ-инженеров является владение навыками обработки визуальной информации и создания видеоряда. Хотелось бы отметить, что поколение Z не представляет свою жизнь без компьютеров и цифровых гаджетов, что вполне понятно: умения создавать и публиковать медиаконтент в онлайн-среде – важная характеристика современного молодого человека. Методика формирования медиакомпетенций студентов посредством медиаобразовательных проектов рассматривалась Дементьевой О.М. [8].

При определении ИКТ-компетентности необходимо учитывать актуальные процессы цифровизации всех сфер социума и экономики, а также тот факт, что рассматриваемая компетентность будущих ИТ-инженеров является базовой для дальнейшего профессионального обучения.

Таким образом, в рамках проведенного исследования научных источников уточним определение информационно-коммуникационной компетентности. Информационно-коммуникационная компетентность будущего специалиста в области информационных технологий – *это интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов поиска, анализа, обработки, генерации, хранения, фиксации, передачи и публикации информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать, моделировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности, в том числе с помощью распределенных технологий.*

Распределенные информационные технологии в определении ИКТ-компетентности обеспечивают принцип мобильности, объявленный обязательным условием для формирования и развития единого образовательного пространства в рамках подписанного Россией в 1999 году с европейскими государствами Болонского соглашения [9].

В системе российского образования формирование информационно-коммуникационной компетентности происходит непрерывно, начиная в системе общего образования, продолжая в вузе при получении основного профессионального образования и далее – при реализации профессиональной деятельности и повышении квалификации. Процесс формирования и развития компетентности студента ИТ-направления можно определить, как последовательные шаги с определением целей для каждого этапа.

Формирование ИКТ-компетентности будущих ИТ-инженеров начинается еще до обучения в вузе, в школьном и дополнительном образовании, когда только начинает проявляться интерес к компьютерным профессиям. Далее формирование ИКТ-компетентности продолжается при обучении на первом курсе вуза: корректируются школьные знания в области информатики и информационных технологий, происходит адаптация к методам и технологиям учебной деятельности в университете на основе распределенных технологий. На старших курсах обучения ИКТ-компетентность формируется на профессиональном уровне.

Постепенное освоение ИКТ-компетентности является важной особенностью ее формирования у студентов ИТ-направлений обучения. Каждый последующий уровень освоения основывается на знаниях и навыках, полученных на предыдущем уровне, и формирует базу для последующего. При появлении пробелов в результатах обучения в рассмотренной последовательности происходит упущение в усвоении профессионально важных знаний и навыков, так необходимых на последующих этапах получения образования. Предполагается, что будущий ИТ-инженер, обучаясь в вузе по одному из компьютерных направлений, должен пройти все уровни формирования информационно-коммуникационной компетентности.

На основании уточненного определения инженера компьютерного направления обучения можно сформулировать структуру ИКТ-компетентности. Свою версию структуры рассматриваемой дефиниции предложила Е.В. Савченко, которая связывает содержание компонента структуры с решением математических задач [10].

В исследованиях С.А. Воронова отмечается, что в большинстве случаев структуру информационной компетенции, как и в целом любой другой, составляют три базовых блока, связанные с получением знаний, реализацией деятельности, и мотивационный, которые в работах авторов имеют различные названия или дополнения [11].

В ходе проведения анализа научно-методической литературы (И.А. Зимняя, Н.В. Пахаренко, И.Н. Зольникова и др.) была определена структура информационно-коммуникационной компетенции ИТ-инженера (табл. 1), являющейся комплексной характеристикой и содержащей компоненты, рассмотренные в разрезе основных информационных процессов: поиск и анализ информации, фиксация и хранение, обработка, публикация и передача информации.

Мотивационный компонент определяет отношение студентов к выбору направления обучения, образовательному процессу и будущей профессии. Мотив деятельности студента связан с задачами будущей профессиональной деятельности, которые определяют мотивацию через отношение к условиям и обстоятельствам, связанным с решением задач. Результативный процесс учебной деятельности будущих инженеров может существовать лишь при устойчивых внутренних мотивах.

Когнитивный компонент ИКТ-компетентности будущего инженера состоит из теоретических знаний по дисциплинам, необходимым для решения профессиональных задач базового уровня сложности. В деятельности ИТ-инженера важными являются теоретические представления о методах и способах реализации основных информационных процессов. Неотъемлемой частью теоретической подготовки инженера компьютерных направлений обучения являются знания прикладных программ, используемых для обработки символьной, числовой, визуальной и звуковой информации. Но для успешной профессиональной деятельности, кроме теоретических знаний, необходимо иметь и практические умения.

Деятельностный компонент структуры демонстрирует, какими навыками и умениями необходимо овладеть ИТ-бакалавру для решения тех типов задач, которые определены образовательным стандартом. Основным умением является использование программного обеспечения для сбора, фиксации, обработки, публикации и передачи информации, в том числе облачных технологий. Практическое применение полученных знаний покажет уровень сформированности деятельностного компонента ИКТ-компетентности и позволит студентам наиболее эффективно овладеть профессиональными компетенциями на последующих этапах обучения в вузе, а в дальнейшем стать конкурентоспособными специалистами на рынке труда.

Таблица 1

Структура ИКТ-компетентности

			Компоненты			
			Мотивационный	*Когнитивный*	*Деятельностный*	*Рефлексивный*
Информационно – коммуникационная компетентность	*Информационные процессы*	*Поиск и анализ*	Мотивация на самостоятельный поиск информации	Знание методов поиска информации	Уметь искать информацию	Способность критически осмыслить найденную информации
		Фиксация и хранение	Быть готовым использовать цифровую технику для фиксации и хранения информации	Знание принципов функционирования и технических параметров цифровой техники	Владеть навыками использования цифровой техники	Способность оценить технические параметры цифровой техники, сопрягаемой с ПК
		Обработка	Мотивация к применению ПО в решении профессиональных задач	Знание методов и технологий обработки информации	Умение использовать программное обеспечение для обработки информации	Способность дать оценку обработанной информации
		Публикация и передача	Быть готовым использовать распределенные информационные технологии для публикации и передачи информации	Знание методов и технологий публикации и передачи информации	Умение использовать распределенные технологии для публикации и передачи информации	Способность анализировать применяемые технологии для публикации и передачи информации

Рефлексивный компонент необходим на каждом этапе формирования ИКТ-компетентности. Квалифицированный ИТ-специалист должен уметь давать оценку собственным знаниям, практическим навыкам, оценивать и обосновывать выбор оптимального алгоритма действий в процессе решения поставленной профессиональной задачи.

Результаты.

В СибГУ науки и технологий им. М.Ф. Решетнева для формирования ИКТ-компетентности на первом вузовском этапе обучения была применена технология медиаобразовательных проектов – студенты создавали свои анимационные или видеоролики. Педагогический эксперимент проводился на протяжении четырех последних лет в группах по направлению обучения 09.03.01 Информатика и вычислительная техника, 09.03.02 Программная инженерия и 15.03.04 «Автоматизация технологических процессов и производств», в третьем модуле дисциплины «Информационные технологии», или «Информационные технологии в цифровой экономике». К середине 2021 года в эксперименте приняли участие более 200 человек.

Медиаобразовательные проекты реализовывались студентами индивидуально или в малых группах по 2 – 3 человека с распределением ролей – редактор, дизайнер/оператор, режиссер анимации/видеомонтажа. Решение о командоориентированности, роли в проекте, а также технологии реализации и программном обеспечении студенты принимали самостоятельно. Темы проектов и сроки сдачи этапов работ определялись преподавателем. Публикация заданий по этапам работ проводилась на платформе дистанционного обучения Google-Класс. Файлы отчетов о выполненной работе студенты предоставляли на облачной платформе проектной работы Trello.

Технология медиапроектов позволила сформировать и развить все компоненты структуры ИКТ-компетентности, а также освоить информационные процессы, определенные структурой. Студенты с заинтересованностью и энтузиазмом выполняли все этапы проекта, поскольку это творческий процесс, развивающий не только профессиональные навыки по работе с информацией, но и воображение и художественный подход. Не секрет, что 99% студентов имеют цифровые гаджеты с возможностью видеофиксации информации. Научиться создавать видеоролик, опубликовать его на своем канале и собрать положительные отзывы было хорошей мотивацией для студентов. При проведении опроса среди студентов мотивационный компонент был улучшен в среднем на 4,17. Опрос проводился в 2021 году среди 37 студентов. Оценки выставлялись по шкале от 1 до 5, где 1 – наименьшая оценка, 5 – наивысшая.

Когнитивная составляющая осваивалась студентами на проблемной лекции «Медиа в СибГУ», при прослушивании тематических лекций, получении консультаций на лабораторных занятиях и при изучении учебного материала самостоятельно. Свои знания в области информационных технологий студенты улучшили в среднем на 4,45.

Не составило затруднений освоение деятельностного компонента ИКТ-компетенции – основная часть используемых информационных технологий студентам была уже известна в той или иной мере, новшеством для большинства было создание анимации и работа в видеоредакторах. Но сложностей не возникало, поскольку умение осваивать новое программное обеспечение – одно из главных качеств будущего ИТ-инженера. Деятельностный компонент был улучшен в среднем на 4,31 балла.

Наиболее всего студенты улучшили свою рефлексивную компоненту ИКТ-компетентности – умение анализировать, критически осмысливать и оценивать найденную или созданную информацию – в среднем на 4,48 балла.

Таким образом, на основе различных подходов к определению понятия ИКТ-компетентности и ее сущности рассмотрены различные подходы к ее трактовке. В процессе анализа научной литературы сформулированы структура и содержание информационно-коммуникационной компетентности будущего ИТ-инженера в разрезе основных информационных процессов. На следующем этапе исследования планируется сформулировать показатели сформированности ИКТ-компетентности в соответствии с выделенными компонентами.

Представленные разработки могут быть основанием для реализации компетентностного, профессионально направленного подхода к процессу дальнейшего освоения профессиональных дисциплин при подготовке квалифицированных ИТ-кадров. Предложенная структура может быть применима на различных этапах обучения и ступенях освоения ИКТ-компетентности в разрезе соответствующих дисциплин общего, высшего или дополнительного образования. Представленные компоненты ИКТ-компетентности уточняют требования к уровню освоения ИТ-дисциплин и могут быть применены для формирования персональной траектории обучения студентов и выявления творческой молодежи, повышая тем самым качество подготовки специалистов для ИТ-индустрии, что особо актуально в условиях глобальной цифровизации и введения цифровых компетенций в ФГОС ВО.

Библиографический список

1. *Цифровая экономика Российской Федерации.* Национальная программа. Москва, 2021.
2. Воронцова Э.М. *Формирование информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов в условиях перехода на двухуровневую систему подготовки.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Йошкар-Ола, 2014.
3. Петров П.К., Сабитова Н.Г. Формирование информационно-коммуникационных компетенций у студентов бакалавриата гуманитарных направлений с использованием дистанционного обучения. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 2.
4. Лапчик М.П. ИКТ-компетентность бакалавров образования. *Информатика и образование*. 2012; № 2: 29 – 33.
5. Лапчик М.П., Рагулина М.И., Удалов С.Р., Федорова Г.А. Развитие ИКТ-компетентности будущих бакалавров образования в условиях дистанционного взаимодействия с работающими учителями. *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий.* 2019; № 2 (30): 22 – 25.
6. Лавина Т.А. Развитие компетентности учителя в области информационно-коммуникационных технологий в условиях непрерывного педагогического образования. *Информатика и образование*. 2012; № 1: 72 – 74.
7. Макарова Т.В. Структура и содержание ИКТ–компетентности инженеров специальности «Информационные технологии в дизайне». *Омский научный вестник*. 2007; № 2 (54): 175 – 179.
8. Касьянова Е.В., Сафонов К.В. Методика развития медиакомпетенций студентов посредством медиаобразовательных проектов. *Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.* 2020; № 2 (52): 46 – 57.
9. Дементьева О.М. Принцип мобильности в современном образовательном процессе. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.* 2015; № 1-6: 45 – 47.
10. Савченко Е.В. Компоненты информационной компетенции будущего инженера, формируемые при изучении фундаментальных дисциплин. *Современное образование.* 2020; № 4: 37 – 48.
11. Воронов С.А. Структура и содержание компетенций в области использования информационно-коммуникационных технологий. *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева*. 2017; Ч. 1, № 3 (95): 83 – 89.

References

1. *Cifrovaya `ekonomika Rossijskoj Federacii.* Nacional'naya programma. Moskva, 2021.
2. Voroncova `E.M. *Formirovanie informacionno-kommunikativnoj kompetentnosti buduschih pedagogov v usloviyah perehoda na dvuhurovnevuyu sistemu podgotovki*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Joshkar-Ola, 2014.
3. Petrov P.K., Sabitova N.G. Formirovanie informacionno-kommunikacionnyh kompetencij u studentov bakalavriata gumanitarnyh napravlenij s ispol'zovaniem distancionnogo obucheniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 2.
4. Lapchik M.P. IKT-kompetentnost' bakalavrov obrazovaniya. *Informatika i obrazovanie*. 2012; № 2: 29 – 33.
5. Lapchik M.P., Ragulina M.I., Udalov S.R., Fedorova G.A. Razvitie IKT-kompetentnosti buduschih bakalavrov obrazovaniya v usloviyah distancionnogo vzaimodejstviya s rabotayuschimi uchitelyami. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tehnologij.* 2019; № 2 (30): 22 – 25.
6. Lavina T.A. Razvitie kompetentnosti uchitelya v oblasti informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v usloviyah nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. *Informatika i obrazovanie*. 2012; № 1: 72 – 74.
7. Makarova T.V. Struktura i soderzhanie IKT-kompetentnosti inzhenerov special'nosti «Informacionnye tehnologii v dizajne». *Omskij nauchnyj vestnik*. 2007; № 2 (54): 175 – 179.
8. Kas'yanova E.V., Safonov K.V. Metodika razvitiya mediakompetencij studentov posredstvom mediaobrazovatel'nyh proektov. *Vestnik krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva.* 2020; № 2 (52): 46 – 57.
9. Dement'eva O.M. Princip mobil'nosti v sovremennom obrazovatel'nom processe. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2015; № 1-6: 45 – 47.
10. Savchenko E.V. Komponenty informacionnoj kompetencii buduschego inzhenera, formiruemye pri izuchenii fundamental'nyh disciplin. *Sovremennoe obrazovanie.* 2020; № 4: 37 – 48.
11. Voronov S.A. Struktura i soderzhanie kompetencij v oblasti ispol'zovaniya informacionno-kommunikacionnyh tehnologij. *Vestnik ChGPU im. I.Ya. Yakovleva*. 2017; Ch. 1, № 3 (95): 83 – 89.

Статья поступила в редакцию 19.07.21

УДК 372.3/4

Kobozeva I.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Mordovian State Pedagogical University n.a. M.E. Evsevjev (Saransk, Russia), E-mail: kobozeva_i@mail.ru*
Yakovleva Z.V.*, MA student, Mordovian State Pedagogical University n.a. M.E. Evsevjev (Saransk, Russia), E-mail: zlata-yakovleva@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF MUSICAL TASTE OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF GROUP WORK. In modern Russian society, the most important task of education is to form musical culture in students of different age groups on the basis of universal and national values, one of the components of which is musical taste. The authors come to the conclusion that one of the directions of pedagogical activity in the field of preschool education is forming of musical taste of preschoolers in the process of team work. The article actualizes the content of the concepts of "musical taste", which is represented by the totality of the experience of listening, performing, understanding, aesthetic assessment of musical works, and of "pedagogical conditions", as a system of measures, all factors and circumstances of the pedagogical process that affect the effectiveness of the learning process, upbringing and personal development of a person. The study uses methods of theoretical analysis of scientific literature on the defined problem. Results show that pedagogical conditions used by the music teacher in the system ensure the successful formation of the musical taste of preschool children in the process of team work.

Key words: **musical taste, preschool education, preschool children, pedagogical conditions, group work.**

И.С. Кобозева, *д-р пед. наук, проф., Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, E-mail: kobozeva_i@mail.ru*
З.В. Яковлева, *магистрант, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, E-mail: zlata-yakovleva@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВКУСА ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ

В современном российском обществе важнейшей задачей образования является формирование музыкальной культуры личности обучающихся различных возрастных групп на основе общечеловеческих и национальных ценностей, один из компонентов которой – музыкальный вкус. Авторы пришли к выводу, что одним из направлений педагогической деятельности в сфере дошкольного образования является формирование музыкального вкуса дошкольников в процессе кружковой работы. В статье актуализировано содержание понятия «музыкальный вкус», которое представляется совокупностью опыта слушания, исполнения, понимания, эстетической оценки музыкальных произведений и «педагогических условий» как системы мер, всех факторов и обстоятельств педагогического процесса, которые влияют на результативность процесса обучения, воспитания и личностного развития человека. В исследовании использовались методы теоретического анализа научной литературы по изучаемой проблеме. Полученные результаты показали, что педагогические условия, используемые педагогом-музыкантом в системе, обеспечивают успешное формирование музыкального вкуса детей дошкольного возраста в процессе кружковой работы.

Ключевые слова: **музыкальный вкус, дошкольное образование, дошкольники, педагогические условия, кружковая работа.**

Статья подготовлена при поддержке сетевого гранта между МГПУ и ЮУрГГПУ по теме «Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки студентов-музыкантов в педагогическом вузе»

В настоящее время в обществе сложилась ситуация снижения нравственности и духовности граждан, выражающаяся рядом негативных процессов, таких как утрата ценностных ориентиров, отчуждение детей разных возрастных групп от культуры и искусства. Поэтому важнейшей задачей образования становится формирование музыкальной культуры личности на основе общечеловеческих и национальных ценностей, одним из компонентов которой является музыкальный вкус. В связи с этим актуализируется вопрос о духовно-нравственном начале в музыкальном воспитании детей, развитии музыкальной культуры человека на основе формирования ее важного компонента – музыкального вкуса.

В.Н. Шацкая полагает, что музыкальный вкус – это «определенный уровень музыкально-поэтических представлений, который дает возможность отмечать и ценить прекрасное в музыке, т.е. ее идейность и содержательность, правдивость и искренность чувств, яркость и убедительность музыкальных образов и всех выразительных средств музыкального произведения» [1, с. 10]. По ее мнению, музыкальный вкус – это уровень внутренних восприятий, способность отмечать идеи и содержание в произведениях, улавливать яркую образность и посыл автора.

В работах Л.И. Разуткиной музыкальный вкус квалифицируется как «формирующаяся система музыкально-эстетических взглядов, предпочтений, оценочных суждений школьника в области музыкального искусства на основе взаимодействия эмоционального и рационального, эстетического чувства и идеала» [2, с. 8]. В свое время Н.Л. Гродзенская подчеркивала, что «развитие музыкального вкуса напрямую связано с развитием широкого музыкального кругозора, пониманием музыкального искусства» [3, с. 7]. Она также утверждала «значимость активного самовыражения ребенка в различных видах музыкальной деятельности: в пении, игре на музыкальном инструменте, в хореографических зарисовках» [3, с. 7].

Следовательно, под музыкальным вкусом следует понимать интеллектуальную и эмоциональную составляющие человека, уровень его музыкальных предпочтений, позволяющий оценивать общезначимые ценности на основе опыта слушания и творчески-деятельностного воплощения музыкального содержания.

В дошкольных образовательных организациях (ДОО) работа по формированию музыкального вкуса чаще проходит спонтанно. В ДОО проводятся традиционные музыкальные занятия, развлечения, праздники (утренники), самостоятельная и совместная музыкальная деятельность детей и взрослых. Однако в настоящее время в ДОО достаточное внимание уделяется и созданию системы дополнительного образования, обеспечивающей переход от интересов детей к развитию их способностей. Главной задачей современного дополнительного образования является развитие творческой активности каждого ребёнка. Дополнительное образование в ДОО осуществляется в форме кружков, секций, студий, клубов. Кружок представляет собой групповое объединение детей для занятий по интересам, поэтому данная работа позволяет каждому ребёнку удовлетворить свои потребности и запросы.

Таким образом, в процессе становления музыкального вкуса дошкольников одной из организационно-педагогических форм деятельности может стать кружковая работа, характеризующаяся «созданием благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, а также развитием способностей и творческого потенциала детей как субъектов отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и окружающим миром» [4].

Из вышеизложенного становится ясно, что кружковую работу можно отнести как к средствам воспитания, так и к средствам обучения дошкольников. Поэтому кружковая работа может быть использована в процессе формирования музыкального вкуса.

Общеизвестно, что учебно-воспитательный процесс в образовательных учреждениях осуществляется при соблюдении определенных условий, в ходе осуществления которых поставленные перед началом образовательной деятельности задачи будут реализовываться наиболее эффективно. Т.И. Шукшина и О.Е. Янкина в своей работе освещают понятие «условие» с психологической и педагогической точки зрения [5, с. 114]. В психологии условием является «совокупность внешних и внутренних причин, ускоряющих или замедляющих процесс психологического развития человека» (по Р.С. Немову). В педагогике условия – это «совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности» [6, с. 57]; это «внешние обстоятельства, оказывающие существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательного сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата» [7, с. 232]; это «обстоятельства процесса обучения, являющиеся результатом целенаправленного отбора конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» [8; 9]; это «компонент педагогической системы, в качестве которой выступает образовательный процесс, обеспечивающий ее функционирование и развитие, нацеленный на ре-

шение педагогических задач посредством комплекса мер и мероприятий, содержания, организационных форм, методов и средств, способствующих повышению эффективности формирования компетентности субъектов образования» [10, с. 92]. Таким образом, педагогические условия представляют собой систему мер, всех факторов и обстоятельств педагогического процесса, которые влияют на результативность процесса обучения, воспитания и личностного развития ребенка.

Формирование музыкального вкуса дошкольников в процессе кружковой работы служит альтернативой нерегулируемому влиянию массовой музыкальной культуры на подрастающее поколение и становится оптимизирующим фактором его личностного культурного становления при соблюдении конкретных педагогических условий.

Первостепенное значение при формировании музыкального вкуса дошкольников в процессе кружковой работы приобретает такое условие, как ***учет возрастных психолого-педагогических особенностей детей дошкольного возраста.***

Педагогический процесс, по мнению Г.А. Урунтаевой, должен строиться с учетом возрастных психолого-педагогических особенностей ребенка той или иной возрастной группы, поскольку «каждый возрастной период – это новый этап развития ребенка, который имеет свою структуру и динамику» [11, с. 175].

В.С. Мухина указывает, что дошкольный возраст представляет собой качественно важный этап развития в жизни ребенка [12, с. 356]. Для данного возрастного периода характерны активизация самостоятельности мышления, развитие познавательного интереса, а также любознательность детей. Психологические исследования А.В. Запорожца показывают, что дошкольное детство является периодом интенсивного формирования познавательных способностей ребенка [13, с. 101]. По мере взросления «ребенок становится более активным во всех отношениях, в том числе и в музыкальном: он способен различать тембры голоса, а также высокие и низкие звуки» [14, с. 15]. Важным в развитии ребенка является период 3 – 4 лет, поскольку этот период характеризуется кризисом «Я сам», подразумевающим стремление детей к самостоятельности: ребенок проявляет активность и интерес к слушанию музыки, ее разнообразной ритмике.

Еще одной важнейшей характеристикой дошкольного детства является взаимосвязь мышления и речи в развитии ребенка. Работы Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева подтверждают, что «мыслительные процессы, подготавливающие возникновение музыкальных оценок, образуют ассоциативный «фонд» ребенка и в достаточной степени могут совершенствоваться в эмоционально-оценочной деятельности в процессе музыкального обучения и воспитания» [15; 14].

Такая особенность дошкольного возраста, как эмоциональная отзывчивость, по свидетельству Л.С. Выготского, способствует формированию «положительного отношения детей к музыке, основанного преимущественно на эмоциональных оценках» [15, с. 73]. По мнению психолога, одним из важнейших направлений деятельности педагога-музыканта является эмоциональное развитие детей.

Таким образом, основными возрастными особенностями дошкольников являются: эмоциональная отзывчивость, любознательность и интерес к познанию. Если учитывать данные психолого-педагогических особенностей дошкольников, процесс формирования музыкального вкуса будет реализовываться успешнее.

Следующим педагогическим условием формирования музыкального вкуса дошкольников в процессе кружковой работы является ***систематическая работа по организации восприятия музыки детьми дошкольного возраста.***

Восприятие является ведущей познавательной деятельностью детей дошкольного возраста, поскольку «уже в раннем возрасте закладываются основные принципы восприятия и исполнения музыки» [16, с. 89].

Восприятие музыки согласно В.К. Белобородовой трактует это как «процесс отражения, становления в сознании человека музыкального образа» [17, с. 57]. По мнению С. Н. Беляевой-Экземплярской восприятие музыки связано с одним из процессов музыкального мышления, ориентированного на изучение смысла музыки [18, с. 80].

По свидетельству исследователей (В.К. Белобородова, А. Костюк, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, А.Н. Сохор, Б.М. Теплов), развитие навыков музыкального восприятия помогает воспитанникам адекватно воспринимать чувства и настроения, выраженных в музыке, и сопереживать им. Музыкальное восприятие благоприятно влияет на развитие музыкального вкуса, поскольку затрагивает все его компоненты: эмоциональный отклик на прослушанное музыкальное произведение, ценностный анализ, оценка этого произведения и его интеллектуальный разбор. У детей в процессе систематического восприятия музыки появляется интерес к музыкальному искусству, развивается эмоциональная отзывчивость, формируется умение анализировать музыку: ее характер, содержание, средства музыкальной выразительности, с помощью которых передан музыкальный образ произведения и т. д. Однако чтобы добиться необходимого «развивающего» эффекта при организации восприятия музыки, важно уделять внимание содержанию материала, который предлагается прослушать детям.

Ценностно-смысловое содержание учебного музыкального материала также является важным педагогическим условием при формировании и музыкального вкуса детей дошкольного возраста в процессе кружковой работы. В настоящее время на личность ребенка большое влияние оказывают средства массовой информации и информация из сети Интернет. Это способствует снижению роли общечеловеческих и национальных ценностей музыкальной культуры в жизнедеятельности подрастающего человека, который находится во многом под влиянием поп-культурных «ценностей».

Вопросы содержания музыкального образования рассматривались в работах Д.Б. Кабалевского, И.С. Кобозевой, Л.И. Разуткиной, Р.И. Удаловой и др. [19; 20; 2; 21]. В своей концепции Д.Б. Кабалевский делает вывод о том, что «последовательное развитие музыкального вкуса детей способствует формированию их музыкальной культуры» [19, с. 9]. Именно поэтому в своей программе по музыке Д.Б. Кабалевский большое внимание уделял подбору репертуара для детей, поскольку ценностное отношение к высокохудожественной музыке необходимо именно с раннего возраста. И.С. Кобозева в своих научных публикациях отмечает, что «становление и развитие личности происходит в зависимости от того, какую музыкальную культуру человек осваивает и на основе каких ценностей он формируется» [20, с. 12].

Поэтому одной из главных задач педагога-музыканта является необходимость подбора высокохудожественного и высоконравственного музыкального материала различных стилей и направлений для работы с детьми дошкольного возраста. Музыкальный репертуар, включающий высокохудожественные произведения, по утверждению Т.Л. Хороших, играет значимую роль и оказывает решающее воздействие на опыт музыкального восприятия дошкольников, а также на формирование музыкального вкуса детей [22, с. 18]. Музыкальному руководителю важно помнить, что формирование ценностно-смысловой сферы дошкольников путем приобщения к культурным ценностям инструментальной и вокальной музыки признанных мастеров разного времени, направлений, стилей и жанров является одним из факторов развития их музыкального вкуса.

Другим значимым педагогическим условием формирования музыкального вкуса дошкольников в процессе кружковой работы является ***разнообразная музыкально-исполнительская деятельность.*** Я.А. Пономарев полагает, что эта деятельность более продуктивна именно в дошкольном возрасте, «так как в это время формируются музыкальный слух и музыкальная память, развивается детский голос, увеличивается диапазон, совершенствуются его подвижность, интонационная гибкость, тембровая красочность» [23, с. 33].

Музыкально-исполнительская деятельность включает в себя вокально-хоровое пение, музыкально-ритмическую деятельность, игру на детских музыкальных инструментах, импровизацию или сочинение музыки детьми. По мнению Э.Б. Абдулина и Е.В. Николаевой, «музыкально-исполнительская деятельность способствует развитию общих и специальных музыкальных способностей, которые являются значимыми для формирования музыкального вкуса» [24, с. 34]. Проявление себя в различных видах музыкально-исполнительской деятельности обеспечивает детям дальнейшее осознание особенностей музыкального языка, что является основой для пополнения музыкальных предпочтений, появления потребности в общении с музыкой и формирования музыкального вкуса.

Использование методов и принципов обучения, активизирующих личностный потенциал, способствующий формированию музыкального вкуса является следующим педагогическим условием формирования музыкального вкуса детей дошкольного возраста.

В ходе музыкальных занятий, а также в процессе кружковой музыкальной деятельности используются все известные в педагогической науке методы: наглядные, словесные, практические, объяснительно-иллюстративные, частично-поисковые, проблемные, исследовательские, проектные и методы музыкального обучения, что связано со спецификой и многообразием музыкального искусства [25].

О.П. Радынова, например, выделяет следующие методы музыкального образования:

– наглядные, представленные формами слуховой, двигательной и зрительной наглядности (демонстрация какого-либо музыкального произведения);

– словесные, которые традиционно представляют собой беседы, рассказы, словесные пояснения педагога-музыканта, комментарии и т.п.;

– практические, включающие в себя методы сравнения и сопоставления музыкальных произведений, контраста и тождества, вариативности впечатлений, «перспективы» и «ретроспективы», а также метод обобщения.

Данные методы О.П. Радынова предлагает применять в комплексе, поскольку в процессе формирования музыкального вкуса дошкольников все они имеют большое значение [26].

Все перечисленные методы обучения способствуют активизации музыкального восприятия и деятельности, развитию познавательных возможностей дошкольников в различных видах музыкальной деятельности, развитию отдельных музыкальных способностей, развитию музыкального вкуса и эмоционально-ценностного отношения к музыке.

В педагогической науке основными требованиями к организации образования являются ***педагогические принципы*** процесса обучения. Эти принципы определяют направленность процесса обучения, его цели, задачи, а также оптимизируют процесс обучения, делая его максимально продуктивным. Исходя из вышесказанного, для успешной работы, направленной на формирование музыкального вкуса дошкольников, мы выделили следующие педагогические принципы:

– принцип наглядности обучения, который реализуется в виде показа и объяснения с целью создания представления о художественном образе, который сопровождается объяснением, т.е. анализом музыкального произведения. Этот

принцип в своих работах указывал Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Э.Б. Абдулин, Е.А. Бодина и др. [24; 27; 28];

– принцип доступности обучения, связанный с необходимостью учета психологических особенностей детей дошкольного возраста и организации обучения с постепенным нарастанием трудности учебного материала. Поэтому знакомить дошкольника будет уместнее с произведениями, которые основаны на темах дружбы, любви к родителям, к Родине и природе, нежели предательства, смерти или неразделенной любви. Этот принцип рассматривался в трудах К.Д. Ушинского, М.А. Данилова, Л В. Занкова [29, с. 3] и является основополагающим в педагогической науке;

– принцип прочного усвоения знаний, характеризующийся последовательным накоплением воспитанниками умения восприятия музыки и навыков исполнительской деятельности (К.Д. Ушинский, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарт) [30].

Как мы видим, можно выделить тесную связь между собой и взаимопроникновение друг в друга педагогических принципов.

Кружковая работа в условиях ДОО выступает как форма дополнительного образования детей и вместе с тем ***как организационно-педагогическое условие формирования музыкального вкуса детей дошкольного возраста.***

Кружковая работа, согласно ФГОС ДО, «даёт возможность каждому ребенку удовлетворить свои индивидуальные познавательные, эстетические, творческие запросы» [4]. Целью кружковой работы в ДОО становится «создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром» [4].

Кружковая работа по музыке проходит по таким направлениям, как вокальное искусство, хореография и инструментально-исполнительская деятельность. Кружки по вокалу в ДОО предполагают не только начальное формирование голосового аппарата детей-дошкольников, но и помогают развивать речь детей, их слух, музыкальную память, чувство ритма, а также способствуют воспитанию музыкальной культуры подрастающего поколения, формируют музыкальный вкус детей посредством вокально-музыкальных ценностей разных веков и народов. Хореографические кружки на базе ДОО также способствуют развитию музыкального вкуса дошкольников, так как при разучивании наипростейших движений под музыкальные произведения различных жанров дети «пропускают через себя» их смысл и выражают свое отношение к ним через выполнение танцевальных движений, которые также имеют свои смыслы.

Кружковая работа является наиболее интересной формой получения знаний для дошкольников, которая способна воздействовать на процесс всестороннего развития ребенка дошкольного возраста, побуждать его к нравственно-эстетическим переживаниям, активному мышлению, вследствие которого ребенок приобретает навык эмоционально-оценочного суждения.

Таким образом, рассматривая педагогические условия как совокупность всех факторов и обстоятельств педагогического процесса, которые влияют на результативность процесса обучения, воспитания и личностного развития ребенка, можно сделать вывод о том, что эффективность процесса формирования музыкального вкуса дошкольников в ходе кружковой работы могут обеспечить правильно подобранные педагогом-музыкантом педагогические условия.

Педагогические условия, используемые педагогом-музыкантом в системе, обеспечат успешное развитие музыкальной культуры, в частности – формирование музыкального вкуса детей дошкольного возраста в процессе кружковой работы.

Библиографический список

1. Боякова Е.В. Взгляды В.Н. Шацкой на воспитание музыкальных вкусов детей и подростков. *Педагогика искусства*. 2017; № 3: 10 – 21. Available at: http://www.art-education.ru/electronic-journal/vzglyady-v-n-shackoy-na-vospitanie-muzykalnyh-vkusov-detey-i-podrostkov
2. Разуткина Л.И. *Формирование музыкального вкуса у школьников младшего и среднего возраста в детской школе искусств*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Чебоксары, 2018.
3. Булатова Е.А. *Музыкально-эстетическое образование в социокультурном развитии личности*. Екатеринбург, 2011.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования Российской Федерации от 17. 10. 2013*. Available at: https://fgos.ru/
5. Шукшина Т.И., Янкина О.Е. Педагогические условия формирования готовности будущего педагога к проектированию воспитательных программ. *Гуманитарные науки и образование*. 2020; Т. 11, № 4: 112 – 119. Available at: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/5bb/Tom-11_-_4-_oktyabr_dekabr_.pdf
6. Казиева З.М. Педагогические условия нравственного воспитания младших школьников в учебной деятельности. *Вестник ПГГПУ*. 2017; № 2: 56 – 60.
7. Вашкевич Н.Н., Бычкова Н.В. Сущность понятия «педагогические условия» в специальной научной литературе. *Эстетическое образование*. 2017; № 51: 231 – 234. Available at: https://elib.bspu.by/handle/doc/36928
8. Андреев В.И. *Педагогика*: учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2016.
9. Шалин М.И. Организационно-педагогические условия развития конкурентоспособности личности старшеклассника. *Теория и практика образования в современном мире*. Санкт-Петербург: Реноме, 2013: 47 – 49. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3860/
10. Рябова Н.В., Барцаева Е.В. Реализация педагогических условий формирования готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников в организации дополнительного образования. *Гуманитарные науки и образование*. 2020; Т. 11, № 3: 91 – 96. Available at: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/a26/Tom-11_-_3-_iyul_sentyabr_.pdf
11. Урунтаева Г.А. *Дошкольная психология*: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр Академия, 2001.
12. Мухина В.С. *Возрастная психология. Феноменология развития*. Москва: Академия, 2006.
13. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. *Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста*. Москва: Международный образовательный и психологический колледж, 1995.
14. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*: учебное пособие. Москва: Смысл: Академия, 2005.
15. Выготский Л.С. *Вопросы детской психологии*. Санкт-Петербург: Союз, 2009.
16. Теплов Б.М. *Психология музыкальных способностей:* учебное пособие. Москва: Планета музыки, 2020.
17. Белобородова В.К. Развитие музыкального восприятия младших школьников. *Музыкальное воспитание в школе*. Москва: Музыка, 1978; № 13: 54 – 66.
18. Беляева-Экземплярская С.Н. Заметки о психологии восприятия в музыке. *Проблемы музыкального мышления*. Москва: Музыка, 1974: 78 – 83.
19. Кабалевский Д.Б. *Про трех китов и про многое другое*. Москва: Музыка, 2018.
20. Кобозева И.С. Музыкальное образование в современном поликультурном контексте. *Ярославский педагогический вестник*. 2012; № 3: 10 – 13. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnoe-obrazovanie-v-sovremennom-polikulturnom-kontekste
21. Удалова Р.И. Формирование основ музыкального вкуса в эстетическом развитии младших школьников. *Начальная школа*. 2013; № 10: 46 – 52. Available at: https://n-shkola.ru/storage/archive/1405936534-2022171476.pdf
22. Хороших Т.Л. Условия формирования музыкальной культуры детей дошкольного возраста. *Академия педагогических идей «Новация»*. 2015; № 6. Available at: http://akademnova.ru/page/875548
23. Попов Л.М., Ибрагимова Е.Н., Устин П.Н. Концепция психологии творчества Я. А. Пономарева и ее применение в изучении саморазвития. *Психологический журнал*. 2016; № 1: 31 – 47.
24. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.Н. *Теория музыкального образования*: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: МПГУ, 2016.
25. Ветлугина Н.А. *Методика музыкального воспитания в детском саду*: учебник для учащихся педагогических училищ. Москва: Просвещение, 1989.
26. Радынова О.П. *Музыкальное воспитание дошкольников*: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, музыкальных руководителей, воспитателей детского сада. Москва: Просвещение: Владос, 1994.
27. Бодина Е.А. *Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века:* учебник для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2019. Available at: https://urait.ru/bcode/438494
28. Медведева Т.В. Принцип наглядности и его значение в обучении у младших дошкольников в историко-педагогических исследованиях различных ученых и педагогов. *Образовательный портал ИНФОУРОК*. Available at: https://infourok.ru/statya-princip-naglyadnosti-i-ego-znachenie-v-obucheniiu-mladshih-doshkolnikov-v-istoriko-pedagogicheskih-issledovaniyah-razlic-4203792.html
29. Петров И.Л. Принцип доступности в педагогике: история, требования к учителю и методике. *Учебный сайт ВЫУЧИТwork*. Available at: https://vyuchit.work/samorazvitie/sekretyi/printsip-dostupnosti-v-pedagogike.html#:~:text=Принцип%20доступности%20в%20педагогике%20–,Ушинский%2C%20М.%20Данилов%2C%20Л.%20Занков
30. Митрофанова А.А. принципы обучения и их развитие в истории и современной педагогике. *Образовательный портал ИНФОУРОК*. Available at: https://infourok.ru/principy-obucheniya-i-ih-razvitie-v-istorii-i-sovremennoj-pedagogike-4988120.html

References

1. Boyakova E.V. Vzglyady V.N. Shackoj na vospitanie muzykal'nyh vkusov detej i podrostkov. *Pedagogika iskusstva*. 2017; № 3: 10 – 21. Available at: http://www.art-education.ru/electronic-journal/vzglyady-v-n-shackoy-na-vospitanie-muzykalnyh-vkusov-detey-i-podrostkov
2. Razutkina L.I. *Formirovanie muzykal'nogo vkusa u shkol'nikov mladshego i srednego vozrasta v detskoj shkole iskusstv*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Cheboksary, 2018.
3. Bulatova E.A. *Muzykal'no-`esteticheskoe obrazovanie v sociokul'turnom razvitii lichnosti*. Ekaterinburg, 2011.

4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 17. 10. 2013*. Available at: https://fgos.ru/
5. Shukshina T.I., Yankina O.E. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti buduschego pedagoga k proektirovaniyu vospitatel'nyh programm. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2020; T. 11, № 4: 112 – 119. Available at: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/5bb/Tom-11_-_4-_oktyabr_dekabr_.pdf
6. Kazieva Z.M. Pedagogicheskie usloviya nravstvennogo vospitaniya mladshih shkol'nikov v uchebnoj deyatel'nosti. *Vestnik PGGPU*. 2017; № 2: 56 – 60.
7. Vashkevich N.N., Bychkova N.V. Suschnost' ponyatiya «pedagogicheskie usloviya» v special'noj nauchnoj literature. *`Esteticheskoe obrazovanie*. 2017; № 51: 231 – 234. Available at: https://elib.bspu.by/handle/doc/36928
8. Andreev V.I. *Pedagogika*: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2016.
9. Shalin M.I. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya razvitiya konkurentosposobnosti lichnosti starsheklassnika. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire*. Sankt-Peterburg: Renome, 2013: 47 – 49. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3860/
10. Ryabova N.V., Barcaeva E.V. Realizaciya pedagogicheskih uslovij formirovaniya gotovnosti k social'no-bytovoj orientacii starshih doshkol'nikov v organizacii dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2020; T. 11, № 3: 91 – 96. Available at: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/a26/Tom-11_-_3-_iyul_sentyabr_.pdf
11. Uruntaeva G.A. *Doshkol'naya psihologiya*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr Akademiya, 2001.
12. Muhina V.S. *Vozrastnaya psihologiya. Fenomenologiya razvitiya*. Moskva: Akademiya, 2006.
13. Leont'ev A.N., Zaporozhec A.V. *Voprosy psihologii rebenka doshkol'nogo vozrasta*. Moskva: Mezhdunarodnyj obrazovatel'nyj i psihologicheskij kolledzh, 1995.
14. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*: uchebnoe posobie. Moskva: Smysl: Akademiya, 2005.
15. Vygotskij L.S. *Voprosy detskoj psihologii*. Sankt-Peterburg: Soyuz, 2009.
16. Teplov B.M. *Psihologiya muzykal'nyh sposobnostej:* uchebnoe posobie. Moskva: Planeta muzyki, 2020.
17. Beloborodova V.K. Razvitie muzykal'nogo vospriyatiya mladshih shkol'nikov. *Muzykal'noe vospitanie v shkole*. Moskva: Muzyka, 1978; № 13: 54 – 66.
18. Belyaeva-`Ekzemplyarskaya S.N. Zametki o psihologii vospriyatiya v muzyke. *Problemy muzykal'nogo myshleniya*. Moskva: Muzyka, 1974: 78 – 83.
19. Kabalevskij D.B. *Pro treh kitov i pro mnogoe drugoe*. Moskva: Muzyka, 2018.
20. Kobozeva I.S. Muzykal'noe obrazovanie v sovremennom polikul'turnom kontekste. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2012; № 3: 10 – 13. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnoe-obrazovanie-v-sovremennom-polikulturnom-kontekste
21. Udalova R.I. Formirovanie osnov muzykal'nogo vkusa v `esteticheskom razvitii mladshih shkol'nikov. *Nachal'naya shkola*. 2013; № 10: 46 – 52. Available at: https://n-shkola.ru/storage/archive/1405936534-2022171476.pdf
22. Horoshih T.L. Usloviya formirovaniya muzykal'noj kul'tury detej doshkol'nogo vozrasta. *Akademiya pedagogicheskih idej «Novaciya»*. 2015; № 6. Available at: http://akademnova.ru/page/875548
23. Popov L.M., Ibragimova E.N., Ustin P.N. Koncepciya psihologii tvorchestva Ya. A. Ponomareva i ee primenenie v izuchenii samorazvitiya. *Psihologicheskij zhurnal*. 2016; № 1: 31 – 47.
24. Abdullin `E.B., Nikolaeva E.N. *Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya*: uchebnik dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: MPGU, 2016.
25. Vetlugina N.A. *Metodika muzykal'nogo vospitaniya v detskom sadu*: uchebnik dlya uchaschihsya pedagogicheskih uchilisch. Moskva: Prosveschenie, 1989.
26. Radynova O.P. *Muzykal'noe vospitanie doshkol'nikov*: posobie dlya studentov pedagogicheskih institutov, uchaschihsya pedagogicheskih uchilisch i kolledzhej, muzykal'nyh rukovoditelej, vospitatelej detskogo sada. Moskva: Prosveschenie: Vlados, 1994.
27. Bodina E.A. *Muzykal'naya pedagogika i pedagogika iskusstva. Koncepcii XXI veka:* uchebnik dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2019. Available at: https://urait.ru/bcode/438494
28. Medvedeva T.V. Princip naglyadnosti i ego znachenie v obuchenii u mladshih doshkol'nikov v istoriko-pedagogicheskih issledovaniyah razlichnyh uchenyh i pedagogov. *Obrazovatel'nyj portal INFOUROK*. Available at: https://infourok.ru/statya-princip-naglyadnosti-i-ego-znachenie-v-obuchenii-u-mladshih-doshkolnikov-v-istoriko-pedagogicheskih-issledovaniyah-razlic-4203792.html
29. Petrov I.L. Princip dostupnosti v pedagogike: istoriya, trebovaniya k uchitelyu i metodike. *Uchebnyj sajt VYUChITwork*. Available at: -https://vyuchit.work/samorazvitie/sekretyi/printsip-dostupnosti-v-pedagogike.html#:~:text=Princip%20dostupnosti%20v%20pedagogike%20,Ushinskij%2C%20M.%20Danilov%2C%20L.%
30. Mitrofanova A.A. principy obucheniya i ih razvitie v istorii i sovremennoj pedagogike. *Obrazovatel'nyj portal INFOUROK*. Available at: https://infourok.ru/principy-obucheniya-i-ih-razvitie-v-istorii-i-sovremennoj-pedagogike-4988120.html

Статья поступила в редакцию 12.07.21

УДК 378.016

***Nedosugova A.B.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Russian Language Department, Law Institute, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: nedosugova-ab@rudn.ru*

A SYSTEMATIC APPROACH TO TEACHING VERBAL GOVERNMENT TO FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF INTERNATIONAL LAW AND INTERNATIONAL RELATIONS IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. The article describes a linguo-methodological system of work on one of the urgent and difficult topics in teaching Russian as a foreign language to future international lawyers – verbal government. Compatibility of the verb and forms of its distributors are due to many factors, including the lexical and semantic features of the verb and the nature of dependent words. Proposed system of working with the verb phrases most often used in oral and written professional speech will help foreign students to avoid unwanted mistakes in the course of professional communication. The novelty of the work is due to the fact that the developed system is based on the professional speech of an international lawyer and the socio-political vocabulary of studied disciplines within the framework of scientific, official-business, and journalistic styles of speech. The article presents a system of methodological work on verbal government when correcting the prepositional-case system based on the materials of studied disciplines – the use of indirect cases as an object with non-prepositional government. The article also considers groups of verbs based on lexico-semantic features.

Key words: **Russian as a foreign language, linguodidactics, verbal government, lexico-semantic feature, prepositional-case system, professional speech, international lawyer.**

***А.Б. Недосугова,** канд. филол. наук, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: nedosugova-ab@rudn.ru*

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ГЛАГОЛЬНОМУ УПРАВЛЕНИЮ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРАВА И МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье описывается лингвометодическая система работы над одной из актуальных и трудных тем в преподавании русского языка как иностранного будущим юристам-международникам – глагольным управлением. Сочетаемость глагола, форма его распространителей обусловлена многими факторами, из которых следует назвать прежде всего лексико-семантические признаки глагола и природу зависимых слов, в результате чего предлагаемая система работы с наиболее часто употребляющимися в устной и письменной профессиональной речи глагольными словосочетаниями поможет иностранным учащимся избежать нежелательных ошибок в ходе профессиональной коммуникации. Новизна работы обусловлена тем, что система впервые разработана на материале профессиональной речи юриста-международника и общественно-политической лексики изучаемых дисциплин в рамках научного, официально-делового и публицистического стилей речи. В статье презентуется система методической работы над глагольным управлением при корректировке предложно-падежных форм на материале изучаемых дисциплин – употребление косвенных падежей в роли объекта при беспредложном управлении. Рассматриваются также группы глаголов, в основу компоновки которых положен лексико-семантический признак.

Ключевые слова: **русский язык как иностранный, лингводидактика, глагольное управление, лексико-семантический признак, предложно-падежная система, профессиональная речь, юрист-международник.**

В последнее время перед школой высшего образования поставлена задача – повысить качество учебного процесса с тем, чтобы достигнуть главной цели обучения – подготовить высококвалифицированные кадры. Однако качественная подготовка профессиональных кадров – это не только серьезная и трудоемкая работа того, кто изучает тонкости той или иной профессии, но и профессионализм преподавателя, а профессионализм преподавателя вуза, как известно, – это и знание своего предмета, и владение методикой его преподавания, и способность донести до учащегося знания и выработать у него умения применять их на практике.

Большие трудности у учащихся-инофонов вызывает тема «Глагольное управление», которая проходит красной нитью через весь процесс обучения, ибо глагол как любая лексема имеет форму и содержание, семантику, а в контексте глагольное словосочетание приобретает элементы синергии, диффузности. Все это говорит о том, что работа с глаголом, глагольными словосочетаниями требует определенного подхода в преподавании русского языка как иностранного (далее РКИ) будущим специалистам в области международного права и международных отношений.

Научная новизна работы заключается в системности описания методической концепции обучения глагольному управлению иностранных учащихся, \ получающих специальность по профилям «Юриспруденция. Международное право» и «Международные отношения». *Значимость описываемого подхода* определяется тем, что в основе отобранного для изучения материала лежит международно-правовая профессиональная лексика, функционирующая в текстах научного, официально-делового и публицистического стилей речи.

Изучать сочетаемость глагола, глагольное управление, регламентирующее употребление глаголов в речи, – задача актуальная на всех этапах обучения русскому языку как иностранному, т.к. нельзя правильно употребить глагол в речи, не зная круга образуемых с ним словосочетаний или формы зависимых от него слов, поэтому, вводя глагол на любом этапе обучения, необходимо обеспечить усвоение образуемых этим глаголом словосочетаний. Практика преподавания русского языка в иноязычной аудитории свидетельствует о том, что овладение правилами сочетаемости слов, в частности глагола и его распространителей (зависимых слов), вызывает большие трудности, а ошибки на сочетаемость относятся к наиболее устойчивым и трудно корректируемым.

Как гласит «Русская грамматика», глагольное управление – это подчинительная связь, при которой зависящее от глагола имя стоит в форме косвенного падежа, при этом управление глагола может быть беспредложным или предложным, одиночным или двойным, невариативным или вариативным [1, с. 25]. Исходя из этого определения, на наш взгляд, изучение глагольного управления при формировании навыков и умений профессиональной речи следует начинать с повторения и систематизации предложно-падежной системы, ибо глагол управляет именем в предложной и беспредложной формах родительного, дательного, винительного, творительного и предложного падежей.

Знания в области лексики и грамматики учащиеся должны получать одновременно, т.е. грамматический материал должен усваиваться на основе языка специальности, и приступать к обучению языку специальности следует сразу после начального этапа обучения (I сертификационный уровень), т.к. выработка навыков и умений у учащихся в процессе изучения языка будущей профессии в сфере международного права и международных отношений требует применения специальных приемов с целью формирования определенных точных знаний как в области лексики, так и в области грамматики.

Поскольку учащиеся, приступающие к изучению основ своей будущей профессии, владеют, как правило, русской разговорной речью и частью основы русской грамматики, то необходимо начинать корректировку и совершенствование имеющихся у них знаний с повторения предложно-падежной системы, но на ином «витке обучения» – на материале лексики изучаемых дисциплин, относящихся к их будущей специальности, т.е. на базе профессионально ориентированного подхода, направленного на развитие профессиональной коммуникативной компетенции. Поскольку глагол «сильно управляет именем в формах беспредложных винительного, родительного, дательного и творительного падежей» [2, с. 25], то следует ввести в систему обучения глаголы, часто употребляющиеся в роли объекта в профессиональной речи юриста-международника. При этом нужно всегда принимать во внимание, что падежная форма имени выступает в качестве носителя определенной системы значений, которые предстают в речи как взаимосвязанные и взаимодействующие, в связи с чем предложно-падежная система представляет значительную и сложную часть русской грамматики. Исходя из этого мы сгруппировали наиболее употребительные в специальной литературе и СМИ глагольные словосочетания для изучения будущими иностранными специалистами.

Имя, которым управляет глагол, требующий формы **родительного падежа без предлога**, имеет смысловое значение, обозначающее предмет в качестве объекта желания, поиска, достижения или удаления, отстранения. В профессиональной речи юриста-международника это следующие глагольные словосочетания, частотность употребления которых достаточно высока в научном и официально-деловом стилях профессиональной речи: *достигать – достигнуть договоренности; желать – пожелать удачи, успехов, мира, благополучия; избегать – избежать столкновений, обострения ситуации; просить – попросить поддержки, помощи; требовать – потребовать цивилизованных межгосударственных отношений; хотеть – захотеть проведения многосторонних переговоров; ждать – ожидать новых известий, решения; искать поддержки; лишаться – лишиться части территории, основной прибыли; пугаться – испугаться агрессивных действий; бояться, опасаться новых социальных потрясений; добиваться – добиться определенных успехов; касаться – коснуться проблемы, ситуации.*

Что касается **дательного падежа**, то управляемое глаголом имя в основном конкретизируется как значение косвенного объекта-адресата, к которому обращено действие, или предмет, на который нацелена деятельность: *верить, доверять своим партнерам; навязывать – навязать другой стороне; служить – послужить делу мира; противостоять политике диктата, неравноправия; противодействовать политике насилия; мешать – помешать проведению встречи; следовать – последовать основополагающим принципам международного права; содействовать сохранению мира; способствовать экономическому развитию; противоречить закону, международным договоренностям; гарантировать гражданам страны; соответствовать нормам международного права; противопоставлять – противопоставить политике агрессии; отвечать требованиям договора.*

Винительным падежом управляют, как известно, все переходные глаголы, т.е. имя в беспредложном винительном – это лицо или предмет (конкретный или абстрактный), на который переходит действие глагола. Переходные глаголы могут обозначать физические действия, восприятие, чувство, речь и др.: *проводить внешнюю, внутреннюю политику; восстанавливать – восстановить тяжелую, легкую промышленность, разрушенный войной город, сельское хозяйство; ликвидировать политическую, экономическую зависимость, разруху; налаживать – наладить добрососедские отношения; национализировать завод, землю, фабрику, средства связи; отстаивать – отстоять свободу, национальную независимость; заключать – заключить многосторонний договор, сделку; обеспечивать – обеспечить мир, международную безопасность; подписывать – подписать конвенцию, контракт, двусторонний договор; соблюдать достигнутую договоренность, законы; сохранять – сохранить спокойствие, статус великой державы; выполнять – выполнить взятые на себя обязательства, программу; приветствовать избранного президента, полномочного представителя, прибывшую делегацию; поддерживать – поддержать программу правительства, бастующих рабочих*.

Одним из центральных значений **творительного падежа** является объектное значение (*руководить коллективом, обладать привилегиями*). В зависимом от глагола имени в форме творительного падежа «объектное значение часто бывает ослаблено и сливается со значением восполняющим» [3, с. 27]. В профессиональной речи это встречается в основном после таких глаголов, как *«быть», «стать», «считаться», «являться», «оказаться»* и др., функция которых включена в тему «Именной тип выражения субъектно-предикатных отношений» при изучении курса «Синтаксис научной речи» [4, с. 6 – 12]. Все имена, управляемые глаголами, требующими творительного падежа, употребляются в роли объекта как с предлогами (*с, перед, над, под, за, между*), так и без предлога. Когнитивно-коммуникативный метод обучения, включающий запоминание и практическую отработку, необходим, на наш взгляд, при изучении следующих глагольных словосочетаний, которые употребляются без предлога: *обмениваться – обменяться дипломатическими представительствами; гордиться страной, достигнутыми успехами; заниматься – заняться анализом ситуации; интересоваться актуальной проблемой; отличаться образованностью, определенными знаниями; пользоваться заслуженным уважением, поддержкой, дипломатическими привилегиями; руководствоваться принципами, нормами международного права; злоупотреблять – злоупотребить доверием, правом «вето», властью; располагать (т.е. иметь) возможностью, большими ресурсами, финансовыми средствами; руководить кабинетом министров, государством, дипломатическим представительством за рубежом; владеть – овладеть теорией, глубокими знаниями; обладать правами, большими запасами сырья.*

Чтобы скорректировать и усовершенствовать знания и умения будущих иностранных юристов-международников в области глагольного управления, необходима система упражнений, помогающая решить эту задачу. Опираясь на требования современной методики преподавания русского языка иностранным учащимся, можно предложить следующую систему работы, которая оправдала себя в практике преподавания русского языка как иностранного:

1. При изучении или корректировке знаний в области предложно-падежной системы в каждом разделе, посвященном одному из пяти падежей, обязательно дается таблица, в которой перечисляются глаголы, требующие употребления определенного падежа в роли объекта, приводятся примеры их употребления с комментариями. В основе грамматической таблицы – концепции функционального подхода к изучению грамматики, описанные в работах А.В. Бондарко, Г.П. Ломтева, Г.А. Золотовой, М.Н. Кожиной, А.А. Леонтьева, Г.И. Рожковой и др.

Приведем некоторые примеры:

Тема: Употребление родительного падежа в роли объекта [5, с. 28 – 30].

Задание. Прочитайте таблицу и примечание. Поставьте вопросы к выделенным словам и словосочетаниям.

Предложения	Грамматический комментарий
1. В прошлом году коллектив добился **значительных успехов в работе.** 2. Первые вопросы, заданные президенту на пресс-конференции, касались **оценки** ситуации, сложившейся в регионе. 3. Стороны достигли **договоренности** по обсуждавшимся вопросам 4. Бастующие шахтеры требовали **повышения зарплаты и улучшения условий труда**. 5. Новая военная доктрина не исключает **решительных действий** по отражению агрессии. 6. Нарушение **принципов и норм** международного права недопустимо. 7. При определении правового положения иностранцев российское законодательство **исходит из принципа равенства всех рас и национальностей.** 8. Иностранные инвестиции **имеют значение для развития экономики.** 9. Наведение порядка в финансовой сфере государства **невозможно без принятия соответствующих законов.** 10. Такие условия **неприемлемы для России.** 11. **Нет** и **не может быть сочувствия** к террористам и убийцам. 12. У России **нет агрессивных планов**	Существительные, прилагательные и местоимения в родительном падеже без предлога употребляются для обозначения объекта действия и отвечают на вопрос ***кого? чего?*** (1, 2, 3, 4). Существительное в родительном падеже без предлогов употребляются после следующих возвратных глаголов: лишаться – лишиться пугаться – испугаться бояться, опасаться ***чего?*** добиваться – добиться касаться – коснуться после глаголов: а) достигать – достигнуть(достичь) желать – пожелать ***чего?*** избегать – избежать б) *просить – попросить требовать – потребовать ***чего*** хотеть – захотеть ждать, ожидать искать 2. Существительные в родительном падеже употребляются: а) после переходных глаголов при отрицании (5); б) после отглагольных существительных, образованных от переходных глаголов (6); в) после глаголов и устойчивых отглагольных словосочетаний, требующих родительного падежа с предлогами ***из, против, от, у, для, с*** (7, 8); г) после кратких прилагательных, которые употребляются в роли предиката и требуют родительного падежа с предлогами ***для, без*** (9, 10); д) в сочетании со словами ***нет, не было, не будет, не может быть*** (11, 12)

***Примечание:** после глаголов *просить – попросить, требовать – потребовать, хотеть – захотеть, ждать, ожидать, искать* существительные могут употребляться в винительном падеже, если они обозначают конкретный предмет. Такое употребление дополнений после этих глаголов характерно для разговорного стиля речи.

Сравните: 1) *Он требует документ* (конкретн.) – вин. п.
Он требует тишины (абстрактн.) – род. п.
2) *Он ждет коллегу* – вин. п.
Он ждет новых известий – род. п.
3) *Она ищет эту книгу* – вин. п.
Она ищет покоя – род. п.

Тема: Употребление творительного падежа в роли объекта [6, с. 156 – 157].

Задание. Прочитайте таблицу. Поставьте вопросы к выделенной части предложения.

Предложения	Грамматический комментарий
1. При установлении дипломатических отношений в настоящее время обмениваются **посольствами**. 2. При подборе кадров для министерства А.М. Горчаков руководствовался **двумя главными критериями: профессиональной подготовкой и политической ориентацией будущего дипломата**. 3. Экстремистские организации открыто пользуются **возможностями Интернета** для пропаганды своих взглядов. 4. Результаты опроса общественного мнения заставили задуматься **над правильностью выбранного пути**. 5. Президент выступил **с речью перед депутатами**.	Существительные в форме творительного падежа – без предлога (1, 2, 3) – с предлогами (4, 5) ***с, перед, над*** могут быть дополнением и отвечать на вопросы ***кем? чем? с кем? с чем? над чем? над кем?***

Запомните
некоторые глаголы, требующие творительного падежа без предлога



2. Далее предлагаются тренировочные упражнения, закрепляющие теоретические знания: а) упражнения на составление словосочетаний из данных элементов; б) на подбор, распространение и дополнение объектов к предложенному глаголу; в) на постановку в нужной форме объектов после глаголов, которые отобраны в таблицах и употреблены в предложениях; г) ответы на вопросы, используя данные в скобках словосочетания и поставив их в правильной форме; д) и, наконец, читая связный текста, слова, данные в скобках, поставить в нужной форме и ответить на сформулированные к тексту вопросы.

Как известно, глагол играет важную роль в образовании лексико-грамматических словосочетаний. В «Русской грамматике» отмечено, что «разные значения падежа очень часто существуют в тех или иных взаимных соединениях. Эта осложненность (диффузность) значений определяется как способностью самой падежной формы к подобной смысловой нерасчленненности, так и действием лексико-семантических факторов» [7, с. 478]. В профессиональной речи специалистов в области международных отношений и международного права это могут быть словосочетания типа «*нанести визит вежливости*», где совмещаются элементы двух значений – объектного и определительного, или словосочетание «*нанести визит послу*», где также совмещаются элементы двух значений (значение прямого объекта и объекта-адресата).

Опираясь на системно-функциональный подход в обучении РКИ, мы отобрали и объединили в темы глаголы и словосочетания с ними, которые обусловлены практическими целями обучения русскому языку будущих специалистов в области международного права и международных отношений. Принимая во внимание систему принципов и приемов, обеспечивающих эффективное усвоение учащимися глагольного управления, мы сгруппировали глаголы в «блоки» главным образом по лексико-семантическому признаку, который объединяет глаголы как с одинаковым управлением, так и с разным. Последний случай является особенно трудным и служит источником многих устойчивых ошибок.

Определенные трудности вызывает у учащихся употребление группы глаголов, выражающих **направление действия**. После этих глаголов обязательно употребление винительного падежа с предлогами *«в»* или *«на»*, которое является традиционным и требует запоминания: *вступить в организацию, в союз, в Международный валютный фонд; входить в блок, в число стран, в Содружество Независимых Государств; вмешиваться – вмешаться во внутренние дела, в конфликт; влиять – повлиять на политику правительства, на развитие; воздействовать на окружающую среду; обратиться в Совет Безопасности ООН,* (**но** *к правительству, к президенту, к делегатам ГА ООН*). При введении этой группы глаголов необходимо также обратить внимание учащихся на устойчивые словосочетания с глаголом *«оказывать – оказать»*, которые употребляются в научном и публицистическом стиле речи: *оказывать – оказать влияние на ход событий; оказывать – оказать воздействие на политику государства; оказывать – оказать давление на другое государство.*

К глаголам, выражающим направление действия, относятся прямопереходные глаголы, которые тоже передают направленность действия: *включить (что?) вопрос (во что?) в повестку дня; принять (что?) стра-*

ну (куда?) в международную организацию; превратить (что?) отсталую страну (во что?) в технически развитую страну. Следует также, на наш взгляд, включить в эту группу глаголов устойчивые словосочетания с глаголом *«вносить»:*

вносить – внести	*что? во что?* вклад в развитие отношений изменение в повестку дня поправку в текст договора предложение в Организацию Объединенных Наций

Управление в этих словосочетаниях связано со значением глагола *«вносить»*, передающего здесь направленность действия.

Следующая группа словосочетаний – это глаголы с управляемыми ими именами, связанные **с местом действия**, обозначающие местонахождение, расположение, употребляющиеся с предложным падежом и с теми же предлогами, что и в винительном падеже (на вопрос *куда?*). Это прежде всего глаголы: *находиться, располагаться, состояться, проходить, пребывать* и др. При изучении этой группы глаголов учащиеся сталкиваются с определенными трудностями, связанными с управлением глагола, на что надо обратить особое внимание. Например, очень важно иностранному специалисту правильно понимать и употреблять словосочетания с зависимым от глагола существительным *«визит»*: *находиться с визитом (где?), прибыть с визитом (куда?), нанести визит (кому?)* или, например, словосочетания с существительным *«страна»: посетить страну; находиться, пребывать в стране; прибыть в страну, отбыть из страны*, поэтому тренировочные упражнения должны быть направлены на отработку подобных словосочетаний с целью исключить часто встречающиеся в речи устойчивые ошибки на употребление глагольного управления с такими часто употребляемыми словами.

К этой же семантической группе следует отнести глагол *«участвовать»*, словосочетание «принимать участие» и глагол *«присутствовать»*. Нужно обратить внимание учащихся на то, что после глагола *«участвовать»* и словосочетания *«принимать участие»* употребляется предложный падеж с предлогом *«в»*, а после глагола *«присутствовать»* и отглагольного существительного *«присутствие»* употребляется предлог *«на»*.

Чтобы предупредить употребление устойчивых ошибок, связанных с использованием вышеописанных глагольных словосочетаний, необходимы упражнения не только на составление словосочетаний с данными элементами или составление предложений с изученными словосочетаниями, но и упражнения, обеспечивающие формирование коммуникативных навыков при использовании изучаемых глагольных словосочетаний, например, предложить учащимся составить и передать информацию об актуальном официальном визите, используя изученные словосочетания, или проинформировать о каком-либо международном форуме с использованием слов и словосочетаний: *открыться (где?), проходить (где?), прибыть (куда?), принимать участие (в чём?), присутствовать (где?), обратиться (к кому?), выступить (с чем?), обсуждать (что?), включить в повестку дня (что?), обменяться мнениями (о чём? по каким вопросам?), завершить работу, отбыть на родину.*

Глаголы, употребляющиеся с дательным падежом, составляют единую в смысловом отношении группу, которую условно можно назвать группой «содействия – противодействия»: *помогать – мешать, способствовать – препятствовать, содействовать – противодействовать.* К данной группе близок по значению глагол *«тормозить»*, который, в отличие от них, употребляется с винительным падежом: *мешать, препятствовать, противодействовать установлению нормальных отношений,* но *тормозить установление нормальных отношений.*

Следует обратить внимание учащихся и на форму объектов после устойчивых словосочетаний с глаголом *«оказать»: оказать содействие кому? в чем? (Индии в осуществлении ряда важных проектов), оказать помощь кому? в чем? (ряду африканских стран в подготовке квалифицированных специалистов).* Стоит обратить внимание и на глагол *«служить»*, который входит в эту смысловую группу глаголов, управляя дательным падежом (в отличие от глагола-связки *«служить чем?»,* который, управляя творительным падежом, употребляется для выражения назначения предмета). Сравним: *служить делу мира* и *служить основой для дальнейшего развития отношений; служить интересам безопасности страны* и *служить инструментом (чего?).*

Прямопереходные глаголы «*оценивать», «рассматривать», «характеризовать», «квалифицировать что? как что?»* часто используются для выражения оценки предмета или явления. При этом употребляется конструкция с предлогом *«как + существительное в винительном падеже».* К данным глаголам близок по значению глагол *«считать»*, который, в отличие от них, употребляется с творительным падежом, выражая мнение одного лица или группы лиц о предмете. Сопоставим: 1. *Мы оцениваем этот визит как важное событие в отношениях двух стран. Мы рассматриваем эти действия как вмешательство во внутренние дела страны.* 2. *Мы считаем этот визит важным событием в отношениях двух стран. Мы считаем эти действия вмешательством во внутренние дела страны.*

Еще одна группа трудных для усвоения глаголов, которую можно объединить в «блок» глаголов, которые часто используются для передачи близкого по значению содержания, – **указывают на основу для возникновения или существования чего-либо**: *опираться (на что?) на принципы международного права; придерживаться (чего?) норм международного права; следовать (чему?) Уставу ООН; руководствоваться (чем?) достигнутыми договоренностями; основываться, базироваться на положениях Конституции РФ.* Трудность для усвоения этих глаголов, объединенных в одну смысловую группу, заключается в том, что все эти глаголы имеют разное предложное и беспредложное управление и требуют запоминания, поэтому необходим ряд тренировочных упражнений на составление словосочетаний и предложений, на постановку зависимых от глагола слов и словосочетаний в правильную форму, на чтение связного текста и беседы по его содержанию и, наконец, в заключение подготовка рассказа, например, об основных принципах, направлениях, положениях внешней политики стран-членов ООН, используя слова и словосочетания этой изученной группы глаголов.

В заключение следует отметить, что и у носителей русского языка, и у инофонов бывают в речи трудности в точном и правильном оформлении фраз в ходе устного высказывания: ошибки, связанные с нарушением грамматических, лексических и фразеологических норм русского языка, сочетаемости глагола, выбором управления, могут привести к искажению высказывания или неточной передаче его смыслового содержания в ходе, например, ведения переговоров с иностранным элементом и тем самым вызвать негативный результат работы юриста-международника.

Предложенная система работы была апробирована в учебном процессе Дипломатической академии МИД России и Юридического института РУДН. Анализ результатов выявил повышение уровня владения языковыми конструкциями с приведенными в статье глагольными словосочетаниями как в устной, так и в письменной речи. *Перспективность проведенного исследования* заключается в том, что представленный проанализированный и структурированный лексико-грамматический материал может быть использован для создания профессионально ориентированных учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному, а также для разработки рабочих программ профессионального модуля по профилям «Юриспруденция. Международное право» и «Международные отношения».

Библиографический список

1. Русская грамматика: научные труды: в 2 т. Под редакцией Н.Ю. Шведовой. *Синтаксис.* Москва: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2005 (1980); Т. 2, § 1735.
2. Русская грамматика: научные труды: в 2 т. Под редакцией Н.Ю. Шведовой. *Синтаксис*. Москва: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2005 (1980); Т. 2, § 1736.
3. Русская грамматика: научные труды: в 2 т. Под редакцией Н.Ю. Шведовой. *Синтаксис*. Москва: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2005 (1980); Т. 2, § 1739.
4. Митрофаненкова А.В., Старостина А.В., Гуськова А.А. и др. *Учебник русского языка для дипломатов (синтаксис научной речи)*. Москва: Дипломатическая академия МИД России. Канон+, 2016.
5. *Предложно-падежная система*: учебник русского языка для дипломатов. Москва: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2017.
6. *Предложно-падежная система*: учебник русского языка для дипломатов. Москва: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2017: 156 – 157.
7. *Русская грамматика: научные труды:* в 2 т. Под редакцией Н.Ю. Шведовой. Москва: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2005 (1980); Т. 1, §1163.

References

1. Russkaya grammatika: nauchnye trudy: v 2 t. Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. *Sintaksis*. Moskva: Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova RAN, 2005 (1980); T. 2, § 1735.
2. Russkaya grammatika: nauchnye trudy: v 2 t. Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. *Sintaksis*. Moskva: Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova RAN, 2005 (1980); T. 2, § 1736.
3. Russkaya grammatika: nauchnye trudy: v 2 t. Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. *Sintaksis*. Moskva: Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova RAN, 2005 (1980); T. 2, § 1739.
4. Mitrofanenkova A.V., Starostina A.V., Gus'kova A.A. i dr. *Uchebnik russkogo yazyka dlya diplomatov (sintaksis nauchnoj rechi)*. Moskva: Diplomaticheskaya akademiya MID Rossii. Kanon+, 2016.
5. *Predlozhno-padezhnaya sistema*: uchebnik russkogo yazyka dlya diplomatov. Moskva: Kanon+ ROOI «Reabilitaciya», 2017.
6. *Predlozhno-padezhnaya sistema*: uchebnik russkogo yazyka dlya diplomatov. Moskva: Kanon+ ROOI «Reabilitaciya», 2017: 156 – 157.
7. *Russkaya grammatika: nauchnye trudy*: v 2 t. Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. Moskva: Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova RAN, 2005 (1980); T. 1, §1163.

Статья поступила в редакцию 28.07.21

УДК 372.882

***Nikonova N.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal Universit n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: nikon_nad@mail.ru*
***Zakharova L.S.**, BA student, North-Eastern Federal Universit n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: lusiya.zaharova@gmail.com*

EDUCATIONAL POTENTIAL OF LITERATURE LESSONS: A COMPARATIVE METHOD. The article provides a scientific substantiation of a system of methods and techniques that realize the educational potential of literature lessons. A review of methodological studies of the XX– XXI centuries shows that the scientific and methodological community is exploring the educational value of lessons in different directions. The authors highlight the comparison method as the most effective means of analyzing a work of art, contributing to the comprehension of value orientations in literature lessons. As an experimental research method, a survey of 8th grade students was used. A comparative characteristic of the heroes of three works is given (A.S. Pushkin "The Captain's Daughter", D.I. Fonvizin "Minor", D.K. Sivtsev-Suorun Omolloon "Haranaha tykpyt sydyk") from the point of view of upbringing and education of modern youth. As a result, pedagogical conditions are identified that contribute to the implementation of the educational potential of literature lessons.

Key words: **educational potential, literature lesson, spiritual values, comparative method.**

***Н.И. Никонова**, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: nikon_nad@mail.ru*
***Л.С. Захарова**, бакалавр, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: lusiya.zaharova@gmail.com*

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ МЕТОД

В статье дано научное обоснование системы методов и приёмов, реализующих воспитательный потенциал уроков литературы. Обзор методических исследований XX – XXI веков показывает, что научно-методическое сообщество исследует воспитательное значение уроков в разных направлениях. Авторы выделяют метод сопоставления как наиболее эффективное средство анализа художественного произведения, способствующее постижению ценностных ориентаций на уроках литературы. В качестве экспериментального метода исследования использован опрос учеников 8 класса. Дана сопоставительная характеристика героев трёх произведений (А.С. Пушкин «Капитанская дочка», Д.И. Фонвизин «Недоросль», Д.К. Сивцев-Суорун Омоллоон «Харанаҕа тыкпыт сырдык») с точки зрения воспитания и образования современной молодёжи. В результате определены педагогические условия, способствующие реализации воспитательного потенциала уроков литературы.

Ключевые слова: **воспитательный потенциал, урок литературы, духовные ценности, сопоставительный метод.**

Актуальность исследования обусловлена реализацией важнейших принципов государственного заказа в области образования («Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [1]; «Стратегия развития и воспитания в Российской Федерации до 2025 г.») [2], требованиями ФГОС основного общего образования: «воспитание квалифицированного читателя со сформированным эстетическим вкусом» [3, с. 8]. Современный урок литературы создает фундамент, на котором базируется нравственное воспитание подрастающего поколения, актуализируется желание «обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и самопознанию» [3, с. 8]. Изучение урока литературы с точки зрения воспитательного потенциала в общей системе образования имеет социальное и культурное значение. Художественные произведения содержат богатый материал, который знакомит учеников с разнообразными культурными ценностями. Центральной идеей данной концепции является усиление воспитательного потенциала уроков литературы, что приводит к развитию нравственных ценностей у обучающихся и формированию у них гуманитарного мышления.

Теоретической базой исследования являются работы Ц.В. Балталона [4], Г.А. Гуковского [5], И.А. Петраша [6] по проблеме воспитательного процесса в литературном образовании. Специфика воспитательного потенциала уроков литературы рассматривается в научных трудах Е.О. Галицких, Н.П. Терентьевой [7], практика применения методов воспитательного чтения – в исследованиях Н.Н. Казначеевой [8], О.В. Кенозеровой [9], Ю.В. Любезновой [10], Т.Н. Трунцевой [11].

Уроки литературы оказывают влияние на формирование личностных результатов школьников, особого мышления, сочетающего в себе логику и высокую духовность, представление о морально-нравственных идеалах и их развитие, способствуют формированию аналитической культуры участников образовательного процесса.

Методисты Е.О. Галицких и Н.П. Терентьева выявили три сущностные характеристики воспитательного потенциала уроков литературы: «живой диалог учителя, учащихся и содержания урока», особая «методика воспитывающих ситуаций, событий, впечатлений, диалогов», активная позиция современного школьника [7, с. 56 – 57]. В основе построения такого урока с точки зрения воспитательных ресурсов лежит смыслоцентризм. Воспитание личности на уроке литературы – это процесс формирования ценностного сознания ученика.

Сторонником проблемного обучения в аспекте воспитания личности на уроках литературы является Т.Н. Трунцева. В своих исследованиях учёный утверждает, что при создании текста (сочинение в формате ЕГЭ по литературе) развиваются не только устная и письменная речевая деятельность обучающегося, но и раскрывается внутренний потенциал пишущего. Проблемное обучение способствует актуализации опыта «личностной нравственно-ценностной системы» [11, с. 1201].

Исследователь Н.Н. Казначеева предлагает расширять традиционные методы и приёмы изучения художественного текста интерактивными технологиями, выбирая визуальные способы восприятия информации. Это обосновывается прежде всего информационной социализацией современного общества [8].

При решении воспитательных задач урока, в погоне за инновационными технологиями не стоит забывать о традиционных методах изучения художественного произведения: сопоставление, диалог, выразительное чтение, устные ответы и другие.

Сопоставительный метод изучения литератур основывается на принципах установления связей, соотношения и взаимного дополнения. Сопоставляя тематически близкие произведения, легче определить идею, проблематику, раскрывать внутреннюю связь его частей. Доминантой при сопоставительном изучении художественных произведений является «опора на текст». Именно эти идеи положены в основу практической деятельности нашего исследования.

Методический эксперимент по исследуемой теме организован и проведен в МБОУ «Чурапчинская СОШ № 1 им. С.А. Новгородова» Муниципального образования «Чурапчинский улус» Республики Саха (Якутия). В эксперименте были задействованы обучающиеся 8 класса. С целью обобщения и систематизации по применению методов и приёмов организации урока литературы в контексте парадигмы воспитания было проведено анкетирование, в котором приняли участие 65 учащихся. Из них – 37 девочек и 28 мальчиков.

Анкетирование было анонимным и состояло из следующих вопросов:

1. Какой из учебных предметов вы считаете наиболее полезным в Вашей жизни?
2. Обладает ли учебный предмет «Литература» особым воспитательным характером?
3. Какие человеческие качества воспитывают произведения школьной программы?

Перейдем к анализу результатов анкетирования. На первый вопрос о том, какой из учебных предметов они считают наиболее полезным, обучающиеся дали следующие ответы:

Таблица 1

«Нужные» школьные предметы

Предметы	%
Физкультура	1,5%
История	9,2%
Биология	4,6%
Алгебра	23%
Информатика	9,2%
Русский язык	15,3%
Иностранный язык	16,9%
Обществознание	12,3%
Литература	7,6%

Таблица 2

Сопоставительная характеристика:
Пётр Гринёв, Митрофан Простаков и Ньукуус

	Пётр Гринёв – Петруша	Митрофан Простаков – Митрофанушка	Ньукуус
Основные черты характера	Недоросль в начале: «Я жил недорослем, гоняя голубей и играя в чехарду с дворовыми мальчишками» [12]. Добрый, готов прийти на помощь: «Спасибо, ваше благородие! Награди вас господь за вашу добродетель. Век не забуду ваших милостей» [12]. Маша Миронова высоко его оценила: «...вы всегда желали мне добра и что вы всякому человеку готовы помочь...» [12]. Знает и понимает, что такое честь, долг перед Родиной: «Только не требуй того, что противно чести моей и христианской совести...» [12]	Ленивый, глупый, время проводит на голубятне: «Побегу-тка теперь на голубятню, так авось-либо...» [14]. Избалованный матерью, отец не влияет на него: «Ну, Митрофанушка, ты, я вижу, матушкин сынок, а не батюшкин!» [14]. Не имеет собственного мнения: «По мне, куда велят» [14].	Трудолюбивый, два года работает у богатых: «…үлэ-хамнас киһитэ буолта икки сыл буолла» [13]. Как все мальчики, шустрый и дерзкий, за это часто наказывают: «Алтатыттан бэттэх баайдар харахтарыгар таба көстөө, сорук боллур уол буолан, бэлиэр мөҕуллэн, сынньыллан ахан эрэр» [13]. Сдержанный: «Кырдьыга, ытыах киһи хоноһо кыыс баарыттан – «эр киьи буолан баран ытыыр эбит» диэн хоһуруо диэн – кыатанна, ол да буоллар мунна бэркэ сурдурҕаата» [13]
Роль образования в жизни героев	В учителях был стремянный Савельич «за трезвое поведение пожалованному мне в дядьки» [12] и мсье Бопре, который «в отечестве своем был парикмахером» [12] Обучал русскому языку Бопре, перенял у него французский язык	Учителя Митрофана «числом поболе, ценою подешевле»: Цыфиркин, Кутейкин и немец Вральман, бывший кучер. Ничему не научился за три года: «Он ничего не перенял» [14].	Только ночью у него есть время учиться: «Бу туун Ньукуус утуйбакка, суорҕанын иһигэр быһа «а», «о», ийэм «аата», аҕам «оото» диэн, ботугуруу хонно. Онтон, үөрэниэм диэн, мичээрдээбитинэн утуйан хаалла» [13] Счастье и радость испытывает герой от встречи с учителем: «Иэхэйбин! Иэхэйбин! Уерэнээскэй! Иэхэйбин!» [13]
Воспитание в семье	Семья, воспитавшая Петра, – это семья образованных, интеллигентных дворян: Завет отца Петр Гринёв пронёс через всю жизнь: «Береги платье снову, а честь смолоду…» [12]. Любовь матери была безгранична: «В нежности матушкиной я не сомневался» [12]	Простаковы – необразованные люди: «Нашел помещика дурака бессчетного, а жену презлую фурию, которой адский нрав делает несчастье целого их дома» [14]. Когда Митрофан во сне видит, что матушка бьет отца, жалеет мать, а не отца: «Так мне и жаль стало... (...) Тебя, матушка: ты так устала, колотя батюшку...» [14]	Мать Ньукууса воспитывает сына в строгости, доходит до рукоприкладства «Бу уол харандааһына иирээри гынна дуу, киһи илиитин-атаҕын сүгүн хамсатарыттан ааста», – диэн баран, бөх чабычаҕынан оройго «лап» гыннаран кэбистэ» [13]. Отец Ньукууса пытается делать все ради светлого будущего сына, приводит в школу: «Онон, өсөһө санаан, оҕото үөрэҕэ суох буоларыттан кыһыйан даҕаны, уолун оскуолаҕа хайаан даҕаны илдьэргэ сананна» [13]

Как свидетельствуют результаты, подростки самыми полезными предметами считают алгебру (23%), иностранный язык (16,9%), русский язык (15,3%), обществознание (12,3%), что вполне соответствует веяниям времени. Несколько меньше учащиеся выбрали информатику (9,2%), историю (9,2%), в том числе и литературу (7,6%). Это говорит о необходимости повышения читательской компетенции учащихся путем использования на уроках различных методов и приёмов обучения.

На вопрос «Обладает ли учебный предмет «Литература» особым воспитательным влиянием?» 63% школьников дали положительный ответ, не уверены – 29% и 7,6% опрошенных дали отрицательный ответ. Каждый урок литературы имеет собственное воспитательное содержание, которое реализуется не только через чтение произведений, но и посредством проблемных вопросов, анализа, заданий и выводов, чтобы учащиеся могли глубже развивать моральные и духовные идеалы и формировать собственное видение проблемы.

Ответы на третий вопрос «Какие человеческие качества воспитывают произведения школьной программы?» оказались следующими: доброта (41%), искренность (27%), нравственная чистота (20%), дружелюбие (16%), толерантность (12%) и т.д. Результаты показали, что урок литературы формирует инструментальные и терминальные ценности. Проведенное анкетирование свидетельствует о том, что необходимо повышать целенаправленно и систематически уровень воспитательного потенциала уроков литературы.

При изучении романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка» [12] предлагаем расширить урок включением регионального компонента – рассказа Д.К. Сивцева-Суорун Омоллоона «Харанаҕа тыкпыт сырдык» [13], а также ранее изученной комедии Д.И. Фонвизина «Недоросль» [14]. Это обусловлено тем фактом, что в произведениях затрагивается общая проблема – проблема воспитания и образования.

На этапе мотивации ученики обсуждают особенности образования и воспитания в России конца XVIII в. – начала XIX в. Выясняют, что более трехсот лет назад в Якутии не было ни одной школы. Долгий путь к знаниям и грамотности местного населения начался только в конце XVIII века.

На этапе освоения основного материала ученики работают с текстом, составляя сопоставительную характеристику трёх героев (см. табл. 2), идёт процесс «сопряжения судьбы подростков с судьбой литературных героев» [10, с. 223].

Роль воспитания в формировании личности очень высока. Если в начале романа А.С. Пушкина Петр Гринев рос недорослем, гоняя голубей, то за счет родительского воспитания он становится настоящим офицером и достойным человеком. К сожалению, про Митрофана мы такого сказать не можем, из-за плохого воспитания и нежелания учиться, он остается глупым, ленивым молодым человеком. Также Ньукуус стремится только к лучшему. Благодаря воспитанию в семье, поддержке и взаимопониманию формируются его духовные ценности, что влияет и на стремление к светлому, знаниям. Также стоит выделить роли отцов в становлении их личностей: Петруша Гринев следовал заветам своего отца, став достойными человеком, Ньукуус пошёл в школу благодаря отцу. А отец Митрофана не принимал никакого участия в воспитании сына.

На этапе рефлексии предлагается написать эссе по выбору: «Как сложилась дальнейшая судьба Митрофана Простакова?», «Как сложилась судьба Ньукууса?», «Как воспитывал бы своих детей Петр Гринев?».

Таким образом, реализация воспитательного потенциала уроков литературы достигается при следующих условиях:

– целенаправленный подбор содержания учебного материала, представляющего учащимся примеры реальной нравственности, духовности, дающий возможность в постижении смысла текста;

– в ходе каждого урока определяются и решаются воспитательные задачи в соответствии с развитием личности ученика и общепринятыми учебными задачами;

– использование традиционных и современных образовательных методов и технологий;

– обращение к реальному личностному опыту обучающихся.

Методы и приёмы, используемые на уроках литературы, должны быть «смыслопостигающими», ориентированными на проникновение к мысли, чтобы у обучающихся развивалось самосознание, личностная позиция, способствующая углубленному проникновению в проблему художественного произведения.

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. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.* Утверждена распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 года №996-р. Available at: http://government.ru/docs/18312/
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.* Available at: https://fgos.ru
4. Балталон Ц.В. *Воспитательное чтение: Беседы по методике начального обучения*. Москва: Типография Вильде, 1914.
5. Гуковский Г.А. *Методологические очерки о методике*. Тула: Автограф, 2000.
6. Петраш И.А. Нравственное воспитание средствами художественной литературы. *Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры:* материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием). Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2014: 2378 – 2383.
7. Галицких Е.О., Терентьева Н.П. Воспитательные ресурсы современного урока. *Вестник Вятского государственного университета*. 2018; № 1: 55 – 61.
8. Казначеева Н.Н. *Методы воспитания на уроках литературы в современной школе*: научно-методическое пособие. Москва: ФГБНУ ИИДСВ РАО, 2019.
9. Кенозерова О.В. Реализация воспитательного компонента образования на уроках литературы. *Современные подходы к организации образовательного процесса в условиях стандартизации образования*: сборник научных статей и материалов IV Международной научно-практической конференции. Архангельск: КИРА, 2017: 106 – 112.
10. Любезнова Ю.В. Воспитательный потенциал уроков. *Молодой ученый*. 2018; № 19: 222 – 223.
11. Трунцева Т.Н. Воспитательный потенциал урока литературы: приёмы технологии проблемного обучения. *Конференциум АСОУ:* сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Москва, 2016; № 3: 1199 – 1207.
12. Пушкин А.С. *Собрание сочинений:* в 10 т. Москва: Правда, 1981; Т. V.
13. Суорун О. Хараҥаҕа тыкпыт сырдык. Талыллыбыт айымньылар. *Хоһоонунан айымньылар, кэпсээннэр, ыстатыйалар, ахтыылар*. Якутскай, 1967; Т. 2.
14. Фонвизин Л.И. Недоросль. *Собрание сочинений:* в 2 т. Москва: Гослитиздат, 1959; Т. 1. Available at: https://ilibrary.ru/text/1098/p.1/index.html

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. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda.* Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 29 maya 2015 goda №996-r. Available at: http://government.ru/docs/18312/
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya.* Available at: https://fgos.ru
4. Baltalon C.V. *Vospitatel'noe chtenie: Besedy po metodike nachal'nogo obucheniya*. Moskva: Tipografiya Vil'de, 1914.
5. Gukovskij G.A. *Metodologicheskie ocherki o metodike*. Tula: Avtograf, 2000.
6. Petrash I.A. Nravstvennoe vospitanie sredstvami hudozhestvennoj literatury. *Universitetskij kompleks kak regional'nyj centr obrazovaniya, nauki i kul'tury:* materialy Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem). Orenburg: OOO IPK «Universitet», 2014: 2378 – 2383.
7. Galickih E.O., Terent'eva N.P. Vospitatel'nye resursy sovremennogo uroka. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018; № 1: 55 – 61.
8. Kaznacheeva N.N. *Metody vospitaniya na urokah literatury v sovremennoj shkole*: nauchno-metodicheskoe posobie. Moskva: FGBNU IIDSV RAO, 2019.
9. Kenozerova O.V. Realizaciya vospitatel'nogo komponenta obrazovaniya na urokah literatury. *Sovremennye podhody k organizacii obrazovatel'nogo processa v usloviyah standartizacii obrazovaniya*: sbornik nauchnyh statej i materialov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Arhangel'sk: KIRA, 2017: 106 – 112.
10. Lyubeznova Yu.V. Vospitatel'nyj potencial urokov. *Molodoj uchenyj*. 2018; № 19: 222 – 223.
11. Trunceva T.N. Vospitatel'nyj potencial uroka literatury: priemy tehnologii problemnogo obucheniya. *Konferencium ASOU:* sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskih konferencij. Moskva, 2016; № 3: 1199 – 1207.
12. Pushkin A.S. *Sobranie sochinenij:* v 10 t. Moskva: Pravda, 1981; T. V.
13. Suorun O. Hara?a?a tykpyt syrdyk. Talyllybyt ajymn'ylar. *Hohoonunan ajymn'ylar, k`eps`e`enn`er, ystatyjalar, ahtyylar*. Yakutskaj, 1967; T. 2.
14. Fonvizin L.I. Nedorosl'. *Sobranie sochinenij:* v 2 t. Moskva: Goslitizdat, 1959; T. 1. Available at: https://ilibrary.ru/text/1098/p.1/index.html

Статья поступила в редакцию 20.07.21

УДК 378

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*
Abdulgalimov R.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Biophysics, Informatics and Medical Equipment, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ramazan.abdulgalimov@mail.ru*
Kasimov A.K., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Biophysics, Informatics and Medical Equipment, Dagestan State Medical University; senior lecturer, Department of Physics and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),*
E-mail: ramazan.abdulgalimov@mail.ru

MULTIMEDIA AS A MEANS OF DEVELOPING COGNITIVE INTERESTS OF MEDICAL STUDENTS. The article examines the most significant multimedia opportunities as a means of developing cognitive interests among medical students. The study of these opportunities is carried out taking into account the Russian higher medical education system current state. Most characteristic features of the training session at a medical university, conducted using interactive teaching methods and modern information technologies, are investigated. Aspects of the educational process in educational organizations of the relevant profile are considered, which can be positively affected by the widespread introduction of such technologies. Methods that are most effective when conducting training sessions using multimedia are given. Professional and personal qualities of future medics, the development of which can be positively influenced by the use of such technologies in the educational process with a high probability, are analyzed.

Key words: **multimedia technologies, cognitive activity, higher medical education, medical student, teacher.**

Г.Н. Абдулгалимова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет»,*
E-mail: ramazan.abdulgalimov@mail.ru
Р.М. Абдулгалимов, *д-р пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет»,*
E-mail: ramazan.abdulgalimov@mail.ru
А.К. Касимов, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет»,*
E-mail: ramazan.abdulgalimov@mail.ru

МУЛЬТИМЕДИА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

В настоящей статье рассматриваются наиболее значимые возможности мультимедиа как средства развития познавательных интересов у студентов-медиков. Изучение этих возможностей производится с учётом текущего состояния отечественной системы высшего медицинского образования. Исследуются наиболее характерные черты учебного занятия в медицинском вузе, проводимого с использованием интерактивных методов обучения и современных информационных технологий. Далее рассматриваются аспекты учебного процесса в образовательных организациях соответствующего профиля, на кото-

рые может положительно повлиять широкое внедрение таких технологий. Приводятся методы, наиболее эффективные при проведении учебных занятий с использованием мультимедиа. Также анализируются профессиональные и личностные качества будущих медиков, на развитие которых с высокой вероятностью может положительно повлиять применение подобных технологий в образовательном процессе.

Ключевые слова: **мультимедиатехнологии, познавательная активность, высшее медицинское образование, студент-медик, преподаватель.**

Результаты современных исследований позволяют выявить тенденцию, при которой значительная часть студентов отечественных медицинских вузов имеют слабое представление о своей будущей профессии [1 – 5]. Таким студентам зачастую не присуща мотивация к получению необходимых для будущей профессиональной деятельности знаний. Они, следовательно, могут прогуливать учебные занятия, проявлять слабую активность при осуществлении учебной деятельности [1; 3; 6; 7].

В подобной ситуации в круг задач преподавателя медицинского вуза входит умение создавать благоприятные психолого-педагогические условия для обучения студентов и развивать у них интерес к изучаемым академическим дисциплинам. При этом преподавателю необходимо научиться воздействовать на чувства студентов, их потребностно-мотивационную сферу. Данные задачи, в свою очередь, могут быть решены посредством широкого внедрения информационных технологий в образовательный процесс.

Необходимость применения таких технологий в образовательном пространстве медицинского вуза обусловлена не только профессиональными функциями и задачами будущих врачей, но и особенностями обучения в образовательной организации такого типа. В ходе освоение профессии медика студентам приходится усваивать значительные объемы информации. Это обстоятельство обусловливает необходимость проведения занятий с использованием информационных технологий и интерактивных методов обучения [2; 6; 7; 8]. Современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) предоставляют широкие возможности для самостоятельной и совместной творческой деятельности участников образовательного процесса. На настоящий момент они играют важную роль в следующих аспектах обучения и воспитания студентов медицинского вуза:

- развитие основных психических качеств;
- выработка коммуникативных навыков;
- формирование целостного мировоззрения.

Широкое внедрение ИКТ в образовательное пространство медицинского вуза предоставляет возможности для:

– индивидуализации обучения;

– сокращения количества видов учебной работы, утомляющих обучающихся;

– формирования адекватной самооценки будущих медиков и создания условий для их эффективной самостоятельной работы;

– роста интереса студентов к осуществлению познавательной деятельности;

– лучшего восприятия и усвоения учебного материала;

– развития творческих способностей у будущих медиков [3, с. 13].

Таким образом, широкое применение ИКТ в образовательном пространстве медицинского вуза приводит к лучшему восприятию студентами нового материала и повышению их самостоятельной поисковой активности.

В ходе учебных занятий их применение, например, для визуализации учебной информации с высокой вероятностью будет способствовать активизации внимания студентов и повышению у них интереса к изучаемой теме [1; 4; 7; 8; 9]. Таким образом, обучение в стенах медицинского вуза станет более занимательным и эмоциональным. При этом определённые изменения претерпит также роль преподавателя в учебном процессе. Последний сможет более эффективно использовать учебное время, сосредотачивая внимание обучаемых на обсуждении наиболее сложных фрагментов материала.

Мультимедийные технологии с высокой вероятностью будут способствовать развитию мультимодального мышления студентов-медиков. Термин «модальность» можно трактовать как характеристики ощущений, отражающих свойства объективной реальности в специфической мультизакодированной матрице. При этом цвет, например, воспринимается зрением, тон или тембр – слухом, мягкость или жесткость – тактильностью, а запах – обонянием [3, с. 18]. Следовательно, в целях сочетания модальностей восприятия и обработки учебного материала будущими медиками необходимо применять технологии обучения, позволяющие представлять информацию в формате, обеспечивающем одновременное использование различных способов презентации информации. В этой связи информационно-коммуникационные образовательные технологии, в частности мультимедийные средства обучения, могут быть разделены на следующие виды:

- на основе использования различных мультимедийных телекоммуникационных технологий: виртуальные объекты, текст, видео, звук, графика (статические изображения, анимация);
- на основе синхронного взаимодействия: конференция, видеоконференция, беседа.

Информационно-коммуникационные технологии предоставляют возможности для моделирования условий учебной деятельности и реализации их в разнообразных тренировочных упражнениях ситуативного характера. Кроме того, их использование способствует рационализации педагогической деятельности и расширению её возможностей. Присущая таким технологиям интерактивность позволяет развивать активно-деятельностные формы обучения в образовательном пространстве медицинского вуза. Она также способствует повышению эффективности сотрудничества между участниками образовательного процесса [6; 7].

Широкое внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс будет способствовать:

- стимуляции познавательных интересов обучающихся при помощи учебного материала, характеризующегося новизной и вызывающего реакцию студентов, при этом важную роль играет оперативность используемых средств обучения;
- осуществлению связи теории с практикой посредством построения обратной связи между практическими задачами и теоретическим материалом;
- построению открытой системы образования, способствующей его индивидуализации;
- формированию информационной культуры у студентов-медиков;
- эмоциональной мотивации обучающихся к осуществлению активной учебной деятельности;
- интенсификации образовательного процесса на всех уровнях;
- усилению наглядности благодаря реалистичности изображения действительности, выразительности, возможности проникновения в сущность явлений и процессов, изучаемых показом явлений, которые рассматриваются в развитии, динамике, богатстве изобразительных средств;
- раскрытию творческого потенциала обучающихся, а равно и их способностей к коммуникативной деятельности;
- обеспечению научности обучения за счет интеграции элементов исследовательской деятельности в учебную работу;
- системной интеграции предметных областей знаний;
- ускорению темпов изучения и запоминания учебного материала;
- развитию познавательных интересов и способностей будущих медиков посредством дополнительного материала, включающего творческие задания и задания повышенной сложности, предполагающие работу в виртуальных библиотеках через Интернет;
- индивидуализации обучения благодаря возможности выбора темпа обучения и объема учебного материала, а также подразделения задач по уровню сложности;
- активизации самостоятельной работы студентов благодаря возможности последовательно или выборочно прорабатывать теоретический учебный материал, закреплять его через использование упражнений и заданий для самоконтроля;
- обеспечению получения студентами более глубоких знаний благодаря эмоциональной наполненности и возможности многократного повторения материала [2; 6; 8; 9].

Как видим, в образовательном пространстве организации высшего медицинского образования ИКТ позволяют участникам образовательного процесса отрабатывать свои профессиональные компетенции в условиях, приближенных к реальной практике. Другими словами, их использование с высокой вероятностью будет способствовать формированию необходимых профессиональных и надпрофессиональных навыков у будущих медиков [10, с. 24].

В ходе профессиональной подготовки будущих медиков с использованием современных информационно-коммуникационных технологий применимы следующие методы обучения:

- метод иллюстраций, подразумевающий использование мультимедийных технологий для иллюстрации клинических примеров;
- метод конкретных ситуаций – предоставляет возможность приблизить обучение к реальной профессиональной деятельности [5, с. 33].

Немаловажным направлением внедрения ИКТ в образовательное пространство медицинского вуза является привлечение студентов к использованию мультимедийных технологий в процессе подготовки проектов по различным клиническим дисциплинам. Работа в данном направлении будет способствовать:

– стимулированию творческого начала участников образовательного процесса;

– стандартизации образовательных технологий в сочетании с гибкостью и адаптацией к уровню студенческой группы и педагогическому опыту преподавателя;

– повышению ответственности будущих медиков за собственную академическую успеваемость;

– развитию у обучающихся навыков пользователя основных информационных ресурсов в клинической практике;

– формированию электронной образовательной среды, нацеленной на клинику;

– лучшему пониманию студентами важности освоения дисциплины для будущей клинической работы [7; 11].

На основе вышеизложенного мы с определённой долей уверенности можем заключить, что внедрение информационных технологий в образовательную практику медицинского вуза будет способствовать интенсификации интеллектуального, творческого и нравственного развития студентов.

Придание системе отечественного высшего медицинского образования большей гибкости и разнообразия, которому способствует интеграция в неё ИКТ, позволяет подготовить молодых врачей, отвечающих высоким требованиям социального заказа современного российского социума и мировым стандартам.

Таким образом, на современном этапе процесс профессиональной подготовки будущих медиков должен включать возможности виртуального обучения, создания банка обучающих видеофильмов, внедрения дистанционного и электронного обучения и интернет-технологий.

Благодаря возможностям, которые предоставляет интеграция в образовательную практику медицинского вуза современных информационно-телекоммуникационных технологий, создается необходимое эмоциональное обоснование для более заинтересованного восприятия изучаемых явлений и процессов. Таким образом обеспечивается активность процесса познания и глубокое усвоение учебного материала студентами-медиками. Это, в свою очередь, способствует превращению получаемых ими знаний в убеждения.

Библиографический список

1. Егорова Ю.Н. *Мультимедиа как средство повышения эффективности обучения в общеобразовательной школе*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Чебоксары, 2000.
2. Захарова И.Г. *Информационные технологии в образовании*. Москва: Издательский центр «Академия», 2003.
3. Падерин В.Н. Использование мультимедийных технологий в обучении студентов вузов. *Управление экономическими системами*: электронный научный журнал. 2016; № 5 (87): 9 – 23.
4. Полат В.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2008. 272 с.
5. Роберт И.В., Панюкова С.В., Кузнецов А.А. *Информационные и коммуникационные технологии в образовании*: учебно-методическое пособие для педвузов. Москва: Дрофа, 2008.
6. Саянова Г.И. *Визуализация как способ формирования коммуникативных компетенций профессионально ориентированного образования у студентов-медиков*. Available at: https://www.bsmu.by files /2018071815423824%20(2).pdf
7. *Педагогика и психология в медицине: проблемы, инновации, достижения:* сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Санкт-Петербург: ПСПбГМУ им. И.П. Павлова, 2019.
8. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю. и др. *Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий*. Москва, 2021.
9. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н. и др. *Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях*. Москва, 2021.
10. Валинурова А.А. Возможности и угрозы нового информационного общества для регионального вуза. *Ноосферные исследования*. 2021; Выпуск 2: 22 – 28.
11. Гриншкун В.В., Краснова Г.А. Новые индустриальные и информационные революции и их влияние на систему образования. *Вестник Московского городского педагогического университета*. 2017; № 1 (39): 45 – 52.

References

1. Egorova Yu.N. *Mul'timedia kak sredstvo povysheniya `effektivnosti obucheniya v obscheobrazovatel'noj shkole*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Cheboksary, 2000.
2. Zaharova I.G. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003.
3. Paderin V.N. Ispol'zovanie mul'timedijnyh tehnologij v obuchenii studentov vuzov. *Upravlenie `ekonomicheskimi sistemami*: `elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2016; № 5 (87): 9 – 23.
4. Polat V.S. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya. M.: Akademiya, 2008. 272 s.
5. Robert I.V., Panyukova S.V., Kuznecov A.A. *Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii*: uchebno-metodicheskoe posobie dlya pedvuzov. Moskva: Drofa, 2008.
6. Sayanova G.I. *Vizualizaciya kak sposob formirovaniya kommunikativnyh kompetencij professional'no orientirovannogo obrazovaniya u studentov-medikov*. Available at: https:// www.bsmu.by files /2018071815423824%20(2).pdf
7. *Pedagogika i psihologiya v medicine: problemy, innovacii, dostizheniya:* sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Sankt-Peterburg: PSPbGMU im. I.P. Pavlova, 2019.
8. Agaragimova V.K., Abdulaev M.A., Amambaeva N.S., Amchislavskaya E.Yu. i dr. *Podgotovka studentov bakalavriata, magistratury, aspirantury k osuschestvleniyu buduschej professional'noj deyatel'nosti na osnove sovremennyh sociokul'turnyh realij*. Moskva, 2021.
9. Ajsuvakova T.P., Ahmedova `E.M., Gorbunova N.V., Davydova L.N. i dr. *Psihologo-pedagogicheskie aspekty osuschestvleniya obrazovatel'nogo processa v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah*. Moskva, 2021.
10. Valinurova A.A. Vozmozhnosti i ugrozy novogo informacionnogo obschestva dlya regional'nogo vuza. *Noosfernye issledovaniya*. 2021; Vypusk 2: 22 – 28.
11. Grinshkun V.V., Krasnova G.A. Novye industrial'nye i informacionnye revolyucii i ih vliyanie na sistemu obrazovaniya. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017; № 1 (39): 45 – 52.

Статья поступила в редакцию 20.07.21

УДК 371

Bogatyreva L.R., *senior teacher, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Ingush State University (Nazran, Russia), E-mail: Luda101010@yandex.ru*

METHOD OF EXPERIMENT IN ETHNOPEDAGOGICAL RESEARCH. The author continues her research on the method of experiment in ethnopedagogical research; and paper contains her conclusions about its methodology, stages, features, types, results, norms of scientific ethics. Particular attention is paid to the methods and forms of experiment. The analysis of possible experimental risks is carried out. Conditions of efficiency are allocated. The article proposes the structure of the methodology for conducting an experiment in ethnopedagogical research, reflecting theoretical and methodological stages of the experiment in ethnopedagogical research. The main task of such research is reduced to proving the effectiveness of the author's ethno-pedagogical technology, model, project, etc. The specifics of ethnopedagogical research are that the approbation of the object of experimental activity should take place in the natural conditions of the national-regional educational environment.

Key words: **experimental method, ethnopedagogical research, methodology, methodology, stages, features, types, results, norms of scientific ethics, methods, forms, experimental risks, conditions of effectiveness.**

Л.Р. Богатырева*, ст. преп., Ингушский государственный университет, г. Назрань, E-mail: Luda101010@yandex.ru*

МЕТОД ЭКСПЕРИМЕНТА В ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Предлагаемая широкой педагогической общественности статья является продолжением публикаций о методе эксперимента в этнопедагогических исследованиях и содержит авторские заключения по поводу его методологии, методики, этапов, особенностей, видов, результатов, норм научной этики. Особое внимание уделено методам и формам такого эксперимента. Выполнен анализ возможных экспериментальных рисков. Выделены условия эффективности. В статье предложена структура методики проведения эксперимента в этнопедагогическом исследовании, отражающая теоретический и методический этапы эксперимента в этнопедагогическом исследовании. Основная цель подобных исследований сводится к доказательству эффективности авторской

этнопедагогической технологии, модели, проекта и др. Особенность этнопедагогических исследований заключается в том, что апробация объекта экспериментальной деятельности должна происходить в естественных условиях национально-региональной образовательной среды.

Ключевые слова: **метод эксперимента, этнопедагогические исследования, методология, методика, этапы, особенности, виды, результаты, нормы научной этики, методы, формы, экспериментальные риски, условия эффективности.**

Современные исследователи в области этнопедагогики испытывают трудности при верификации результатов научного поиска ввиду отсутствия общепринятых методических требований к эксперименту. Проблема осложняется междисциплинарным характером этнопедагогики, ее коррелированием с этнологией, психологией, культурологией, антропологией. Данные области знания располагают собственными требованиями к эксперименту и оказывают влияние на апробацию этнопедагогического исследования. В связи с этим обозначился вопрос изучения метода эксперимента в этнопедагогических исследованиях, выявления его специфики.

С этой целью осуществлено выделение ключевых категорий исследования: эксперимент, этнопедагогика, экспериментальная этика, планирование, организация, этапы и др. Дано толкование эксперименту в этнопедагогике: это эмпирический метод, где этнопедагогические явления и процессы изучаются в контролируемых и управляемых условиях [1 – 5].

Определена методология научного поиска. Изучение названного феномена осуществляется в контексте *теории научного познания*, определяющей научные требования к выполнению эксперимента. Базовой концепцией является *этнопедагогическая*, детерминирующая особенности организации и реализации этнопедагогического эксперимента. Выделены *методы* исследования; анализ документов, интервью, беседа, опрос, моделирование.

В концептуальном поле данной методологии осуществлена характеристика этнопедагогического эксперимента. Определена его особенность: апробация объекта экспериментальной деятельности в естественных условиях национально-региональной образовательной среды. Обнаруживается невозможность абсолютного изолирования объекта от естественных помех, что влечет за собой средовые коррективы в организации и управлении обучающим процессом. В связи с этим экспериментальное изучение этнопедагогического явления в идеальном виде труднодостижимо. По этой причине этнопедагогический эксперимент является, скорее, интенсификацией этнообразовательного продукта в естественных условиях этнокультурной среды.

Анализ видов педагогического экспериментального исследования, выделяемых разными авторами (Н.А. Менчинская, М.Н. Скаткин, В.И. Загвязинский, А.М. Новиков, В.П. Давыдов, М.Х. Мальсагова), приводит к заключению о целесообразности использования в этнопедагогике констатирующего, формирующего, контрольного экспериментов.

Нами предложена структура методики проведения эксперимента в этнопедагогическом исследовании, отражающая теоретический и методический этапы эксперимента (см. табл. 1).

Таблица 1

Методика проведения эксперимента
в этнопедагогическом исследовании

Цель
Задачи
Гипотеза
Объект экспериментального исследования
Предмет экспериментального исследования
Экспериментальная база
Количество участников эксперимента
Независимая переменная
Зависимые переменные
Метод отбора
Критерии эффективности
Градационные уровни
Формы экспериментального исследования
Методы экспериментального исследования
Приемы
Средства
Прогнозируемые результаты
Способы обработки информации

В кратком изложении материал начальных граф таблицы отражает специфику теоретической части эксперимента в этнопедагогическом исследовании. В частности, его цель сводится к доказательству эффективности авторской этнопедагогической технологии, модели, проекта и др. Задачи, как правило, предполагают:

а) организацию внедрения этнопедагогического продукта в образовательный процесс, выделение экспериментальной и контрольной групп,

б) реализацию данного процесса, промежуточную диагностику,

в) определение и сравнение результатов итоговой диагностики. Экспериментальная гипотеза прогнозирует повышение эффективности воспитательного (обучающего) процесса, выраженного более высокими суммарными показателя-

Таблица 2

Схема предупреждения технологических рисков

Риски	Меры по снижению риска	Отрицательные результаты
СОЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ		
– производственный конфликт; – увольнение разработчиков программы	– предупреждение конфликтов в производственной сфере; – создание системы мотивации сотрудников	– текучесть кадров, снижение работоспособности сотрудников; – приостановление работы над проектом
ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ РИСКИ		
– рост налогов, цен на услуги, товары и др.; – ограниченные ресурсы	– привлечение внебюджетных средств, услуг спонсоров; – корректировка смет и калькуляций с учетом увеличения расходов	– увеличение издержек; – уменьшение объема финансирования проектной деятельности
ПРОИЗВОДСТВЕННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ		
– изношенность оборудования; – новизна технологии	– привлечение внебюджетных средств, спонсорской помощи и др.; – корректировка смет и калькуляций с учетом увеличения расходов	– увеличение затрат на обновление оборудования и освоение технологий
МАРКЕТИНГОВЫЕ РИСКИ		
– ошибочность выбора тематики и направления экспериментальной деятельности	– систематический опрос участников рабочей группы; – корректировка планирования	– отсутствие достаточного количества времени
ФОРС-МАЖОРНЫЕ ОБСТОЯТЕЛЬСТВА		
– ликвидация или реорганизация учреждения; – природные катаклизмы и чрезвычайные ситуации; – угроза террористических актов	– передача полномочий по реализации эксперимента другому образовательному учреждению – соучастнику экспериментальной деятельности; – частичная временная отмена запланированных мероприятий, существенно не влияющих на результативность	– отмена важных плановых мероприятий для достижения поставленных целей и задач проектной деятельности

ми в экспериментальной группе, от внедрения этнопедагогической технологии (модели, проекта).

Объектом экспериментального исследования выступает конкретное явление: народные игры, воспитательные обычаи, традиции и др.

Предмет эксперимента в большей мере абстрактен и может быть представлен воспитательным / дидактическим процессом в дошкольной образовательной организации, начальной общей школе, организации дополнительного образования и др. – в учреждении, где проходит эксперимент.

Далее следуют данные о количестве участников эксперимента, он отличается массовостью. По этой причине в качестве экспериментальной базы обычно выступают несколько образовательных организаций. Приводятся сведения о методе отбора участников. Описываются прогнозируемые результаты эксперимента. Помещаются критерии, градационные уровни, по которым производится оценка эффективности продукта этнопедагогического исследования. Критерии включают объективность, валидность, информативность, нейтральность по отношению к исследуемым явлениям. Критерии могут быть качественными и количественными. Их совокупность должна охватывать исследуемое явление во всей его полноте. Для этого исследователь прибегает к шкале измерений – числовой системе, выражающей отношения между различными свойствами изучаемых явлений с помощью числового ряда.

Большое внимание уделяется формам и методам эксперимента. Они варьируются и в большей мере отражают эмпирическую суть эксперимента. Формы включают групповую работу, учебные кружки и др.

Методы аккумулируют заполнение диагностических листов обучающихся, наблюдение, изучение продуктов деятельности, качественный анализ, количественный подсчет результатов и др.

Указываются приемы экспериментальной работы (похвала, одобрение, просьба и др.), ее средства (классные комнаты, протоколы наблюдений, опросные анкеты, оценочные бланки, протокол эксперимента, компьютер, магнитофон, телефон и др.).

Приводятся способы обработки информации: анализ экспериментального продукта и оценочных бланков, протоколов наблюдений, опросных анкет; математический расчет. Для эксперимента важны процедура интерпретации, правила соотношения теоретических понятий с их эмпирическими величинами и эквивалентами.

Отдельного внимания заслуживают этапы реализации этнопедагогического исследования. В предпочитаемом нами ракурсе они сводятся к эксперименту констатирующему, формирующему и контрольному [2].

Этнопедагогический эксперимент должен учитывать технологические риски. Нами предложена схема их предупреждения (см. таблицу 2).

Логика изложения материала приближает нас к упоминанию о *нормах научной этики*. Применительно к этнопедагогическому эксперименту применимы следующие выделенные Р. Мертоном нормы: универсализм (истинность выводов оценивается независимо от национальности, возраста, пола, авторитета, знаний исследователя), беспристрастность (исследователь должен быть бескорыстным), критичность (всякие суждения должны проверяться).

Результаты эксперимента оформляются в виде литературной продукции: научных статей, рефератов, методических пособий, монографий, тезисов и др. [3].

Условия эффективности экспериментальной работы в области этнопедагогики предполагают:

1) организацию предварительного теоретического анализа явления,

2) его исторический обзор,

3) определение минимально необходимого числа экспериментальных объектов,

4) изучение массовой практики для сужения поля исследования,

5) обоснование длительности его проведения,

6) открытость и доступность для обсуждения промежуточных и итоговых результатов.

Библиографический список

1. Лезина В.В. *Основы учебно-исследовательской деятельности студентов*: учебное пособие. Пятигорск. 2009.
2. Мальсагова М.Х. *Методология этнопедагогического исследования*. Пятигорск: ПГУ, 2017.
3. Новиков А.М. *Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении*. Москва: АПО РАО, 1998.
4. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н. и др. *Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях*: коллективная монография. Москва, 2021.
5. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю. и др. *Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий*: коллективная монография. Москва: Деловая карьера, 2021.

References

1. Lezina V.V. *Osnovy uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov*: uchebnoe posobie. Pyatigorsk. 2009.
2. Mal'sagova M.H. *Metodologiya `etnopedagogicheskogo issledovaniya*. Pyatigorsk: PGU, 2017.
3. Novikov A.M. *Nauchno-`eksperimental'naya rabota v obrazovatel'nom uchrezhdenii*. Moskva: APO RAO, 1998.
4. Ajsuvakova T.P., Ahmedova `E.M., Gorbunova N.V., Davydova L.N. i dr. *Psihologo-pedagogicheskie aspekty osuschestvleniya obrazovatel'nogo processa v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2021.
5. Agaragimova V.K., Abdulaev M.A., Amambaeva N.S., Amchislavskaya E.Yu. i dr. *Podgotovka studentov bakalavriata, magistratury, aspirantury k osuschestvleniyu buduschej professional'noj deyatel'nosti na osnove sovremennyh sociokul'turnyh realij*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Delovaya kar'era, 2021.

Статья поступила в редакцию 28.07.21

УДК 378.147

***Gorovaya V.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Evolutionary Ecology and Biodiversity, North Caucasus Federal University (Russia), E-mail: gorovaya.valerya@yandex.ru*

***Belozubova E.N.**, postgraduate, Department of Evolutionary Ecology and Biodiversity, North Caucasus Federal University (Russia), E-mail: masia883@gmail.com*

PEDAGOGICAL ACTIVITY AS A MANAGEMENT PROCESS: MODERN UNDERSTANDING AND SYSTEM IMPLEMENTATION IN TRAINING. The article studies a current problem of understanding pedagogical activity in the parameters of a management paradigm. The paper compares traditional and modern approaches to understanding pedagogical activity, determines its features from the point of view of the subject-subject orientation. On the basis of theoretical analysis, the authors trace the key stages in the development of views on pedagogical activity as a management process, factors in the introduction of a number of managerial terms into the pedagogical vocabulary. The characteristic features of the category "pedagogical management" are highlighted and described. Considerable attention is paid to the practical experience of developing the content of pedagogical management as a factor in increasing the effectiveness of teaching.

Key words: **pedagogical activity, pedagogical management, management process, training, pedagogical management system.**

***В.И. Горовая,** д-р пед. наук, проф., ФГАУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: gorovaya.valerya@yandex.ru*

***Е.Н. Белозубова**, аспирант, ФГАУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: masia883@gmail.com*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРОЦЕСС УПРАВЛЕНИЯ: ПОНИМАНИЕ И СИСТЕМНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме понимания педагогической деятельности в параметрах управленческой парадигмы. В работе приводится сравнение традиционного и современного подходов к пониманию педагогической деятельности, определяются ее особенности с точки зрения субъект-субъектной направленности. На основе теоретического анализа авторы прослеживают ключевые этапы в развитии взглядов на педагоги-

ческую деятельность как процесс управления, факторы введения в педагогический лексикон ряда управленческих терминов. Выделяются и описываются характерные особенности категории «педагогическое управление». Значительное внимание уделено практическому опыту разработки содержания педагогического управления как фактора повышения эффективности обучения.

Ключевые слова: **педагогическая деятельность, педагогическое управление, процесс управления, обучение, система педагогического управления.**

Традиционно педагогическая деятельность определяется как *субъект-объектное* взаимодействие: педагог – субъект воздействия, обучающийся – объект воздействия [1]. Исследования последних лет обнаруживают концептуальное несовершенство такого подхода и обосновывают педагогическую деятельность как довольно сложный вид профессионального труда, по своей сути являющегося *субъект-субъектным*. В ней прямому или косвенному воздействию подвергается основной атрибут деятельности – ее *предмет*, в качестве которого выступает не неодушевленный объект, а специфическая реальность – конкретный *субъект* (или их группа) и его (их) *деятельность*. В таком ракурсе педагогическая деятельность выступает как «*деятельность с деятельностями*», «*деятельность по формированию и управлению деятельностью других*» – обучающихся. Педагогическая деятельность объективно представляет собой процесс *управления,* в рамках которого деятельность обучающегося предстает, с одной стороны, как предмет деятельности педагога, а с другой – в значительной мере как ее *цель*. При этом считается, что чем в большей степени педагогическая деятельность представлена как управленческая, тем выше ее конечная эффективность [2, с. 58].

Теоретический обзор показывает, что научный интерес к педагогической деятельности как процессу управления стал проявляться с середины XX столетия. Это было обусловлено поиском путей и средств воплощения идей кибернетики в образовательной практике. Во многих психолого-педагогических источниках стали употребляться понятия «процесс управления», «система управления», «функции управления», «переработка информации» и др. Одной из первых разработок реализации идей управления в сфере образования следует назвать концепцию поэтапного формирования умственных действий, предложенную П.Я. Гальпериным [3]. Суть ее заключалась в том, что *процесс обучения* рассматривался как *процесс управления*, основой которого выступало *программирование деятельности* обучаемых, связанной с усвоением последними системы знаний, умений и навыков. Данная концепция имела несомненную значимость, поскольку позволяла вместо анализа деятельности учения в единицах знаний использовать параметр «*действие*», являющееся структурным элементом процесса учения. Именно действие должно выступать в качестве *предмета усвоения* обучающимся и *объекта управления*.

Первое употребление понятия *«педагогическое управление»* связано с идеей программирования и его реализацией в образовательной практике. В исследованиях В.А. Якунина [4] было показано, что все, что относится к управлению в образовательном процессе, связано с решением трех основных педагогических задач: определение стратегии управления; принятие решения; их выполнение. В более поздних работах [5, с. 16] *педагогическое управление* стало определяться как особый «комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов», способствующий повышению эффективности образовательного процесса.

На наш взгляд, педагогическое управление есть *творческой вид деятельности* педагога, при котором посредством создания условий за счет новых средств и способов работы обеспечивается целенаправленный переход процесса обучения к качественно новому состоянию. При этом само обучение выступает как:

– процесс, основанный на принципе развития, что позволяет выделять его как *объект проектирования* и *управления*;

– процесс с разнообразными связями, через которые возможно управление им *как целостной системой*;

– деятельностный феномен, формируемый субъектами деятельности, выступающими одновременно *субъектами управления*;

– целенаправленное взаимодействие обучающего и обучающихся, при котором деятельности преподавание и учение выступают двумя существенными *сторонами управления*;

– динамическая информационная система, управление которой возможно лишь *на основе знаний* об управленческой деятельности.

Таким образом, принципиальная особенность обучения состоит в том, что это процесс, управляемый *педагогическими действиями* [6].

Препарируя структуру управленческой деятельности вузовского педагога, С.И. Архангельский [7, с. 145] выделяет в ней две подсистемы: *функциональную* – непосредственное управление и *обеспечивающую*, снабжающую управление различными ресурсами – программами, алгоритмами, инструкциями, рекомендациями и т.п. Аналогичный подход прослеживается и в работах Л.Н. Павловой [8, с. 142 – 146]. Автор подразделяет все управленческие функции на две группы – *общие* и *специальные*. Под общими функциями подразумеваются анализ, планирование, организация, регулирование, контроль; к специальным относятся те функции, которые определяются спецификой деятельности управляемого объекта. Н.В. Кузьмина [9] в структуре педагогического управления выделяет *подготовительный* и *исполнительный к*омпоненты. Первый – управление по «*возмущениям*», а второй – управление по типу «*обратной связи*». При этом автор подчеркивает, что в общей структуре управленческой деятельности оба компонента выступают в единстве.

Однако следует отметить, что знание содержания педагогического управления само по себе не может обеспечить его профессиональное исполнение. Для его осуществления в режиме реального времени требуется учет существенных характеристик педагогической ситуации и соотнесения с ними осуществляемых управленческих действий. На основе анализа выполненных к настоящему времени исследований в области педагогического управления, систематизации представленных в них точек зрения, а также учитывая собственный многолетний опыт работы в высшей школе, считаем возможным представить структуру управленческой деятельности вузовского педагога системно следующим образом.

Целеполагание. Многими авторами отмечается решающее значение цели для организации педагогической и учебной деятельности. Цель призвана отражать осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие. Сам же результат, фиксируемый в цели, должен выражаться в изменениях, которые происходят в знаниях, умениях, навыках, личностных качествах, ценностных ориентациях обучающегося.

В процессе целеполагания следует учитывать масштабность цели. Они могут быть *стратегическими*, которые ориентированы на конечный результат подготовки специалиста (необходимые компетенции); *тактическими,* исходящими из функций предстоящей деятельности (необходимые знания, умения, навыки, личностные качества); *операционными* – связаны с освоением фрагмента содержания и технологий учебно-познавательной деятельности в рамках конкретного учебного занятия.

В любом случае целеполагание является принципиальным моментом педагогического управления, поскольку предопределяет его направленность.

Управленческое обследование. На достижение цели оказывают влияние многие факторы, одним из которых является исходный уровень интеллектуальной и мотивационной готовности студентов. Такое знание имеет значение не только с точки зрения выбора стратегии обучения, но и разработки эффективной методики учебной работы. В этой связи необходимо управленческое обследование, т.е. установление потенциала личности обучающегося для более успешного освоения того или иного учебного курса. Для преподавателя – это возможность более эффективно организовать каждый этап педагогического процесса и управления им.

Выбор типа обучения. Категория «*тип обучения*» указывает на те признаки, которыми характеризуется данный учебно-педагогический процесс.

В современной дидактике принято различать три основных типа обучения: *традиционное*, *проблемное* и *программированное*. С позиции педагогического управления важно учитывать, что в условиях традиционного типа обучения приобретение знаний, умений и навыков предполагает определенную логическую последовательность: восприятие учебного материала – его осмысление – запоминание – сохранение в памяти – применение усвоенного в практической деятельности. Такая последовательность определяет характер учебно-педагогического взаимодействия, построенного на разделении функций – управление и подчинение. Проблемный, или исследовательский тип обучения направлен на самостоятельный поиск обучающимся новых знаний и действий. В этой связи педагогическое управление предполагает последовательное и целенаправленное выдвижение перед обучающимися познавательных проблем, разрешение которых они осуществляют под руководством преподавателя. Управление в данном процессе призвано обеспечивать креативное мышление, прочность усваиваемых знаний, творческое их применение.

В современном науковедении принято считать, что одну и ту же систему знаний можно упорядочить различными способами, принимая в качестве исходных разные типы систематичности. Для педагогического управления, на наш взгляд, особого внимания заслуживают три из них – систематичность, обусловленная образовательной средой (традиционная или инновационная среда), циклическая систематичность (обращение в процессе обучения к новым функциям мышления и уровням знаний) и фазовая (основана на индивидуально-дифференцированном подходе). Считаем также, что для построения теоретического материала предпочтительно логическое построение учебной информации, а для практики – целевое.

Еще одна плоскость анализа учебной информации – рассмотрение ее во взаимосвязи с другими учебными дисциплинами. Междисциплинарные связи цементируют систему знаний обучающихся, обеспечивают их прочность и осознанность, формируют научное мировоззрение. Каждая учебная дисциплина обнаруживает предшествующие, сопутствующие и перспективные связи. На этапе предварительной подготовки процесса обучения они должны быть выявлены и учтены в осуществлении педагогического управления. Наконец, анализ содержания учебной информации необходим и для определения места и условий организации самостоятельной работы студентов. При этом важно, чтобы самостоятель-

ная работа независимо от ее вида (воспроизводящая, поисковая, творческая) носила активный.

Организация учебной деятельности. Как свидетельствует опыт, продуктивность учебной деятельности зависит, с одной стороны, от правильного выбора методов обучения, а с другой – от организации их применения. С учетом использования современных информационно-коммуникационных технологий реализация методов обучения может осуществляться по-разному:

1) «*один – одному*» – методы индивидуализированного обучения, для которых характеры взаимоотношения одного обучаемого с преподавателем (технологии – телефон, голосовая почта, электронная почта);

2) «*один – многим*», т.е. метод, в основе которого лежит представление преподавателем учебного материала перед обучаемыми, не играющими активной роли в коммуникации (традиционное обучение на базе современных информационных технологий);

3) «*многие – многим*», т.е. методы, для которых характерно активное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса (дискуссии, дебаты, моделирование ситуаций, ролевые игры, мозговые атаки, методы Дельфи, методы номинальной группы, форумы, проектные группы и др.).

Как свидетельствует опыт, любой метод обучения наделен управленческими функциями, однако роль и значение каждого из них в общей системе педагогического управления неоднозначны: доминирование того или иного метода в процессе обучения и дает ему название – *информативный, проблемный, активный*.

Организация обратной связи, контроля и самоконтроля. В современных условиях организация учебной деятельности студентов существенно изменяется, что требует от педагога специальных управленческих знаний умений. Исследуя организационные аспекты обучения студентов в электронной образовательной среде, И.Н. Розина [10, с. 9] вводит понятие «*компьютерно-опосредованная коммуникация*», рассматривая его через призму прямой и обратной связи между преподавателем и студентами. Прямая связь реализуется через объяснение преподавателем дидактических заданий, работы с интернет-ресурсами, электронными каталогами, соответствующим программным обеспечением и т.п. Обратная связь – одна из главных особенностей педагогического управления в электронной образовательной среде. Она предполагает решение следующих задач: определение совокупности контролируемых характеристик, принимаемых за основу при разработке обучающих программ и составляющих содержание обратной связи; определение частоты обратной связи. Обратная связь способствует устранению рассогласования в управляющей системе, обоснованному расширению действий за счет использования текущей информации, контролированию системы по ее результативности на основании оценки выходной информации. В управленческой деятельности педагога контроль – необходимая его часть, которая позволяет выявлять достижение поставленной цели, качественно-количественные характеристики результатов обучения, для чего он должен отличаться смысловым и методическим разнообразием.

Управление процессом обучения как самостоятельный вид педагогической деятельности сегодня вызывает особый научный интерес в силу ряда обстоятельств: развития новой по целям, структуре и содержанию образовательной системы; необходимости повышения качества обучения и развития творческих потенций личности, готовой к самообразованию и саморазвитию; внедрения в процесс обучения телекоммуникационных средств новых образовательных технологий, инновационных программ обучения, форм и методов обучения.

Библиографический список

1. *Педагогика*. Под редакцией П.И. Пидкасистого. Москва, 1995.
2. Карпов А.В. Психологический анализ деятельности педагога как методологическая основа исследования педагогического мышления. *Психология профессионального педагогического мышления*. Москва, 2003.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Исследования мышления в советской психологии*. Москва, 2008.
4. Якунин В.А. *Психологические основы управления учебно-познавательной деятельностью студентов*. Диссертация … доктора психологических наук. Ленинград, 1989.
5. Петрова Л.И. *Основы управления педагогическими системами*: учебное пособие. Ростов-на-Дону, 2008.
6. Леонтьев А.Н. *Избранные психологические произведения*. Москва, 1983; Т. 2.
7. Архангельский С.И. *Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы*. Москва, 1980.
8. Павлова Л.Н. Характеристика управления и менеджмента в аспекте профессиональной деятельности. *Сибирский педагогический журнал*. 2013; № 3: 142 – 146.
9. Кузьмина Н.В. *Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища*. Москва, 1989.
10. Розина И.Н. *Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация. Теория и практика*. Москва, 2005.

References

1. *Pedagogika*. Pod redakciej P.I. Pidkasistogo. Moskva, 1995.
2. Karpov A.V. Psihologicheskij analiz deyatel'nosti pedagoga kak metodologicheskaya osnova issledovaniya pedagogicheskogo myshleniya. *Psihologiya professional'nogo pedagogicheskogo myshleniya*. Moskva, 2003.
3. Gal'perin P.Ya. Psihologiya myshleniya i uchenie o po`etapnom formirovanii umstvennyh dejstvij. *Issledovaniya myshleniya v sovetskoj psihologii*. Moskva, 2008.
4. Yakunin V.A. *Psihologicheskie osnovy upravleniya uchebno-poznavatel'noj deyatel'nost'yu studentov*. Dissertaciya … doktora psihologicheskih nauk. Leningrad, 1989.
5. Petrova L.I. *Osnovy upravleniya pedagogicheskimi sistemami*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu, 2008.
6. Leont'ev A.N. *Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya*. Moskva, 1983; T. 2.
7. Arhangel'skij S.I. *Uchebnyj process v vysshej shkole, ego zakonomernye osnovy i metody*. Moskva, 1980.
8. Pavlova L.N. Harakteristika upravleniya i menedzhmenta v aspekte professional'noj deyatel'nosti. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2013; № 3: 142 – 146.
9. Kuz'mina N.V. *Professionalizm deyatel'nosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya proftehuchilischa*. Moskva, 1989.
10. Rozina I.N. *Pedagogicheskaya komp'yuterno-oposredovannaya kommunikaciya. Teoriya i praktika*. Moskva, 2005.

Статья поступила в редакцию 27.07.21

УДК 371

Magomedova Z.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), methodologist for primary education, Management of Education of Makhachkala City (Makhachkala, Russia)*
Guseynova S.M.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), Deputy Director for Primary School of MBOU School No. 31 (Makhachkala, Russia), E-mail: siyara.62@mail.ru*

MONITORING THE ACHIEVEMENT OF METASUBJECT RESULTS PROVIDED BY THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF PRIMARY EDUCATION. The article reveals the main features of achievement of metasubject results provided for by the Federal State Educational Standard of Primary General Education monitoring process. Before considering this process, the Federal State Educational Standard requirements for various groups of results of students who have mastered the primary general education basic educational program are studied: personal, meta-subject and subject. Based on their analysis, the key concept of metasubject results of the children, who have studied this program, is revealed. Next, the main functions of monitoring the achievement of metasubject results provided for by the Federal State Educational Standard are considered. The methods of evaluation activity applicable in the process of such monitoring are studied. The monitoring methods, which, in the authors' opinion, are the most effective in the conditions of a modern primary school, are offered.

Key words: **primary general education, metasubject educational results, monitoring of educational results, teacher, student.**

З.М. Магомедова, *канд. пед. наук, методист по начальному образованию Управления образования, г. Махачкала*
С.М. Гусейнова, *канд. пед. наук, зам. директора по начальной школе МБОУ СОШ № 31, г. Махачкала, E-mail: siyara.62@mail.ru*

МОНИТОРИНГ ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ, ПРЕДУСМОТРЕННЫХ ФГОС НОО

В настоящей статье раскрываются основные черты процесса мониторинга достижения метапредметных результатов, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования. Непосредственно перед рассмотрением указанного процесса исследуются требования ФГОС НОО к различным группам результатов обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования: личностным, метапредметным и предметным. На основе их анализа раскрывается ключевое для настоящей статьи понятие метапредметных результатов освоения ООП НОО. Далее рассматриваются основные функции мониторинга достижения метапредметных результатов, предусмотренных ФГОС НОО. Изучаются методы оценочной деятельности, применимые в процессе такого мониторинга. Предлагаются методики мониторинга, наиболее эффективные, на взгляд авторов, в условиях современной начальной школы.

Ключевые слова: **начальное общее образование, метапредметные образовательные результаты, мониторинг образовательных результатов, учитель, ученик.**

Как известно, Федеральным государственным стандартом начального общего образования установлен ряд требований к образовательным результатам школьников, освоивших основную образовательную программу начального общего образования. Последние могут быть разделены на три группы: личностные; метапредметные; предметные. Как видим, согласно ФГОС, оцениванию подлежат не только достижения планируемых результатов по различным предметам учебного плана начальной школы, но и метапредметные результаты [1 – 7].

Дефиницию «метапредметные результаты образовательной деятельности» можно определить как способы деятельности, применимые как в образовательном пространстве школы, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. Результаты, относящиеся к данной группе, могут быть освоены младшими школьниками на базе одного, нескольких или всех учебных предметов, изучаемых в рамках ООП НОО. Эффективным механизмом контроля за качеством образования на различных уровнях, в том числе контроля достижения метапредметных результатов учениками, освоившими основную образовательную программу начального общего образования, являются мониторинговые исследования. Цель таких исследований состоит в определении качества образования на разных этапах обучения, а также выявлении тенденций в их изменении и установление факторов, позволяющих интерпретировать полученные результаты. Одной из ключевых задач мониторинга является определение того, происходят ли заданные стандартом изменения в образовательной программе и «работают» ли эти изменения на появление новых образовательных результатов. Проведение мониторинговых исследований, таким образом, позволяет избежать формальной реализации требований ФГОС НОО [2].

Мониторинг качества образования может быть осуществлён:

1. Непосредственно в образовательной организации:
- внутренний мониторинг;
- самоаттестация.

2. Силами внешней службы, утверждаемой государственными органами. Такой мониторинг называется внешним.

Если говорить об оценке метапредметных результатов обучения, то основным её объектом предстаёт сформированность у обучающихся ряда регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД. Можно выделить следующие формы такой оценки:

- индивидуальные, групповые, фронтальные;
- устный и письменный опрос.

При этом инструментарий контроля включает:

- лист самооценки;
- карту наблюдений;
- комплексные диагностические работы [3].

Работа по формированию и отслеживанию УУД у учащихся начальной школы должна вестись с самого начала 1 класса [2; 3; 5; 6; 7]. Следовательно, уже в сентябре педагогу предлагается провести стартовую диагностику готовности к обучению на основе методики «Школьный старт». Диагностика, проводимая в соответствии с данной методикой, позволяет определить уровень стартовой готовности детей.

Целью диагностики, проводимой по методике «Школьный старт» является получение достоверной информации о готовности ребёнка успешно обучаться и выходить на качественный образовательный результат 1 класса. Данная методика может быть рассмотрена в качестве сформированных у учащихся 1 класса метапредметных результатов обучения, освоенных на дошкольной ступени образования. Ключевым при использовании данной методики является понятие «стартовая готовность». Последняя представляет собой совокупность умений, дающих учащимся возможность успешно осваивать учебный материал, подаваемый определённым образом, и включаться в различные образовательные ситуации.

В «Школьном старте» диагностируются следующие умения учащихся:

1. Мыслительные:
- умение устанавливать отношения типа «род – вид»;
- умение устанавливать логические связи «причина – следствие»;
- умение устанавливать количественные отношения «больше – меньше»;
- умение выделять объекты из множества других и объединять их в соответствии с поставленной задачей;
- умение оперировать информацией с помощью образа, слова, схемы, знаков при выполнении заданий;
- умение видеть закономерность в изучаемой информации;
- умение анализировать объекты и обнаруживать в них существенные признаки понятий.

2. Наблюдательные:
- умение воспринимать знакомый объект как целое в условиях фрагментарного предъявления;
- умение выделять из потока информации отдельные детали исходя из поставленной задачи;
- умение видеть существенные признаки в образе воспринимаемого объекта;
- умение придерживаться заданной последовательности в процессе наблюдения;
- умение опираться на зрительный образ для удержания в памяти учебной информации.

3. Контрольные:
- умение соотносить результат с образцом и устанавливать несоответствие;
- умение следовать инструкции при выполнении учебных действий.

4. Коммуникативные:
- умение использовать речь взрослого как источник информации при выполнении учебных заданий.

5. Личностные:
- позитивное эмоционально-ценностное отношение к учебной деятельности;
- мотивационная готовность выполнять учебные задания высокого уровня сложности [2].

Результаты, полученные в ходе проведения диагностики образовательных результатов первоклассников в соответствии с методикой «Школьный старт», дают возможность судить о том, как в дальнейшем будет идти процесс формирования УУД. Можно проследить следующую преемственность этих показателей. Мыслительные и наблюдательные умения представляют собой базу для формирования познавательных УУД. Контрольные умения тесно связаны с регулятивными УУД. Коммуникативные – с коммуникативными УУД. Мотивация и позитивное отношение к учёбе в школе являются показателями, определяемыми личностными умениями [2].

В дальнейшем, в процессе обучения учащихся в начальной школе, мониторинг метапредметных результатов каждого учащегося включает:

- проведение диагностики на основе умения решения задач творческого и поискового характера;
- проведение диагностики результатов учебного проектирования;
- организацию диагностических работ;
- анализ проведения комплексных работ на межпредметной основе;
- ведение листа наблюдений за формированием познавательных, регулятивных, коммуникативных УУД [3];
- мониторинг сформированности основных учебных умений [5].

К концу обучения в начальной школе эффективными являются следующие методы мониторинга:

1. Для формирования коммуникативных УУД – задания для работы в парах и малых группах.

2. Для формирования регулятивных УУД – задания, связанные с обсуждением проблемных вопросов.

3. Для формирования познавательных УУД – задания, правильный результат выполнения которых нельзя найти в учебнике в готовом виде, однако в текстах и иллюстрациях учебника, справочной литературы содержаться подсказки, дающие возможность успешно выполнить задание.

4. Для формирования личностных УУД – задания, в которых обучающимся предлагается дать собственную оценку [5].

Таким образом, качество образования как результат и процесс деятельности каждого учебного заведения предполагается оценивать со стороны контроля уровня знаний и умений обучающихся. В соответствующей деятельности желательно одновременное участие педагогического коллектива и внешних го-

сударственных органов. При проведении внешнего мониторинга система сбора данных включает в себя несколько уровней. Сбор данных производится, начиная с уровня образовательного учреждения. В результате обсчета возникает массив автоматизированных показателей, отражающих срез введения ФГОС НОО на региональном уровне [3 – 7].

Проведение описанного выше мониторинга требует подготовки участников его реализации. Можно с определённой долей уверенности говорить о следующих целях такой подготовки:

– понимание целей и задач мониторинга;
– ознакомление с методикой проведения мониторинга;
– получение инструкций по процедурам проведения мониторинга [1; 4; 5].

При этом роль факторов риска при проведении мониторинга могут сыграть трудности получения объективных результатов. Это, в свою очередь, связано с тенденцией, при которой образовательные учреждения и муниципалитеты заинтересованы в представлении «благополучной» картины введения ФГОС. Данное затруднение может быть преодолено путём проведения подготовительного этапа мониторинга. В рамках данного этапа педагогов знакомят с его целями и задачами, объясняя необходимость получения объективных результатов в первую очередь для самой школы и конкретного учителя начальных классов.

Результаты данного мониторинга с высокой вероятностью будут способствовать построению индивидуальных траекторий учащихся, нуждающихся в коррекции (учащиеся с высоким уровнем интеллектуального развития, учащиеся группы риска, испытывающие трудности в обучении); корректировке рабочей программы учителя и основной образовательной программы; принятию верных управленческих и методических решений.

Таким образом, охарактеризованный выше мониторинг становится механизмом сопровождения учителя и образовательной организации в достижении новых образовательных результатов, но не средством контроля [1, с. 14].

Педагог-практик Т.А. Лоба, анализируя опыт на примере своей ОО, утверждает, что на основе результатов мониторинга метапредметных УУД методические объединения учителей начальных классов могут эффективно определять необходимость корректировки форм и методов обучения, а также планирования индивидуальной педагогической работы с учащимися начальных классов [3].

На основе вышеизложенного мы с определённой долей уверенности можем утверждать, что мониторинг уровня сформированности метапредметных результатов позволяет видеть личный прогресс каждого учащегося и даёт возможность в дальнейшем сравнивать достигнутые результаты с последующими. Подобный мониторинг помогает скорректировать индивидуальные особенности каждого учащегося для дальнейшего успешного обучения, формы и методы обучения. Оценка метапредметных результатов в начальной школе – важная составляющая современного образовательного процесса, так как необходимо получение объективной информации о состоянии и динамике формирования метапредметных результатов школьников в условиях реализации ФГОС.

Библиографический список

1. Бойкина М.В., Глаголева Ю.И. *Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе*: методические рекомендации. Санкт-Петербург, 2016.
2. Вершинина Г.А. *Мониторинг метапредметных результатов учащихся начальной школы на основе диагностических комплектов «Школьный старт» и «Учусь учиться и действовать»*. Available at: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2015/10/14/monitoring-metapredmetnyh-rezultatov-uchashchihsya
3. Лоба Т.А. *Оценка метапредметных результатов учащихся начальных классов в рамках ФГОС НОО*. Available at: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2015/12/01/otsenka-metapredmetnyh-rezultatov-uchashchihsya-nachal
4. Богданова В., Разагатова Н., Ушакова О. *Комплексные диагностические работы*. Самара, 2014.
5. Буянкина Н.А. *Оценка метапредметных результатов в начальной школе. Итоги ВПР в 4-х классах*. Available at: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2017/02/27/vystuplenie-na-pedagogicheskom-sovete-otsenka-metapredmetnyh
6. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю. и др. *Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий*. Москва, 2021.
7. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н. и др. *Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях*. Москва, 2021.

References

1. Bojkina M.V., Glagoleva Yu.I. *Kontrol' i ocenka rezul'tatov obucheniya v nachal'noj shkole*: metodicheskie rekomendacii. Sankt-Peterburg, 2016.
2. Vershinina G.A. *Monitoring metapredmetnyh rezul'tatov uchaschihsya nachal'noj shkoly na osnove diagnosticheskih komplektov «Shkol'nyj start» i «Uchus' uchit'sya i dejstvovat'»*. Available at: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2015/10/14/monitoring-metapredmetnyh-rezultatov-uchashchihsya
3. Loba T.A. *Ocenka metapredmetnyh rezul'tatov uchaschihsya nachal'nyh klassov v ramkah FGOS NOO*. Available at: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2015/12/01/otsenka-metapredmetnyh-rezultatov-uchashchihsya-nachal
4. Bogdanova V., Razagatova N., Ushakova O. *Kompleksnye diagnosticheskie raboty*. Samara, 2014.
5. Buyankina N.A. *Ocenka metapredmetnyh rezul'tatov v nachal'noj shkole. Itogi VPR v 4-h klassah*. Available at: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2017/02/27/vystuplenie-na-pedagogicheskom-sovete-otsenka-metapredmetnyh
6. Agaragimova V.K., Abdulaev M.A., Amambaeva N.S., Amchislavskaya E.Yu. i dr. *Podgotovka studentov bakalavriata, magistratury, aspirantury k osuschestvleniyu buduschej professional'noj deyatel'nosti na osnove sovremennyh sociokul'turnyh realij*. Moskva, 2021.
7. Ajsuvakova T.P., Ahmedova `E.M., Gorbunova N.V., Davydova L.N. i dr. *Psihologo-pedagogicheskie aspekty osuschestvleniya obrazovatel'nogo processa v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah*. Moskva, 2021.

Статья поступила в редакцию 22.07.21

УДК 378

Popova M.R., *postgraduate, Department of Physical Education and Adaptive Physical Culture, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: marus-stv@yandex.ru*

Strelnikov R.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Education and Adaptive Physical Culture, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: marus-stv@yandex.ru*

Mchze B.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Education and Adaptive Physical Culture, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: marus-stv@yandex.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR BUILDING THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS OF A SPECIAL MEDICAL GROUP IN AN ADAPTIVE SAFE DEVELOPING EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY. Federal Laws, Letters of the Ministry of Education of the Russian Federation are aimed at the formation of students of a special medical group of knowledge about the basics of a healthy lifestyle, the specifics of its organization and the use of health-improving means of physical culture in everyday life. The purpose of the study is to determine pedagogical conditions of physical education with students of a special medical group. Scientific novelty lies in the definition and theoretical substantiation of the content of the adaptive safe developing educational environment of the university, in the identification and experimental testing of pedagogical conditions in organizing physical culture and sports. As a result, it is revealed that the pedagogical conditions for organizing physical education classes with students of a special medical group are effective, contribute to an increase in their knowledge in the field of health-improving physical culture, an increase in general physical fitness, a significant improvement in health and maintenance of health of SHG students.

Key words: **physical education, physical culture and sports, students, special medical team, healthy lifestyle, educational process, adaptive safe developing educational environment.**

М.Р. Попова*, аспирант, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», Россия, г. Ставрополь, E-mail: marus-stv@yandex.ru*

Р.В. Стрельников, *канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: marus-stv@yandex.ru*

Б.А. Мхце, *канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: marus-stv@yandex.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОСТРОЕНИЯ ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ В АДАПТИВНОЙ БЕЗОПАСНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Федеральные законы, письма Министерства образования РФ направлены на формирование у студентов специальной медицинской группы знаний об основах ведения здорового образа жизни, особенностях его организации и применения оздоровительных средств физической культуры в повседневной жизни. Цель исследования – определить педагогические условия физического воспитания со студентами специальной медицинской группы. Научная новизна заключается в определении и теоретическом обосновании содержания адаптивной безопасной развивающей образовательной среды вуза, в выявлении и экспериментальном апробировании педагогических условий организации физической культуры и спорта. В результате выявлено, что педагогические условия организации занятий по физической культуре со студентами специальной медицинской группы являются эффективными, способствуют повышению уровня их знаний в области оздоровительной физической культуры, росту общей физической подготовленности, существенному улучшению самочувствия и поддержанию здоровья студентов СМГ.

Ключевые слова: **физическое воспитание, физическая культура и спорт, студенты, специальная медицинская группа, здоровый образ жизни, образовательный процесс, адаптивная безопасная развивающая образовательная среда.**

Специфические особенности современного этапа становления в высшей школе физической культуры и спорта ведут к тому, что все наиболее актуальным является разработка и обоснование педагогических условий физического воспитания студентов специальной медицинской группы в адаптивной безопасной развивающей образовательной среде вуза, в том числе и внедрение в образовательный процесс модели физического воспитания студентов специальной медицинской группы [1 – 13].

Физическое воспитание, здоровье детей и студенческой молодежи является одним из приоритетных направлений развития современной системы российского образования. При этом особое внимание уделяется обучающимся с выраженными отклонениями в состоянии здоровья функционального и органического генеза, отнесенным к специальной медицинской группе. Так, в Федеральном законе от 04.12.2007 г. № 329 «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (с изменениями от 30.04.2021) в п. 8 ст. 3 обозначены основные принципы физической культуры и спорта, в том числе принцип содействия развитию физической культуры и спорта инвалидов, лиц с ограниченными возможностями здоровья и других групп населения, нуждающихся в повышенной социальной защите [11; 12].

В письме Министерства образования Российской Федерации от 31.10.2003 г. № 13-51-263/123 «Об оценивании и аттестации учащихся, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе для занятий физической культурой», в методических рекомендациях от 30.05.2012 г. № МД-583/19 «Медико-педагогический контроль за организацией занятий физической культурой обучающихся с отклонениями в состоянии здоровья» в целях дифференцированного подхода к организации уроков физической культуры все обучающиеся общеобразовательных учреждений в зависимости от состояния здоровья делятся на три группы: основную, подготовительную и специальную медицинскую [7]. Занятия в этих группах отличаются учебными программами, объемом и структурой физической нагрузки, а также требованиями к уровню освоения учебного материала.

Приказ Министерства образования и науки РФ от 5 апреля 2017 г. № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» рекомендует проводить практические занятия по физической культуре и спорту (физической подготовке) в учебных группах численностью не более 20 человек с учетом состояния здоровья, физического развития и физической подготовленности обучающихся [7].

Во ФГОС ВО по УГСН 44.00.00 (2018) отмечена необходимость создания оптимальных условиях для обучающихся, независимо от форм и технологий обучения, для формирования необходимых компетенций, обеспечивающих укрепление здоровья, развитие и совершенствование психофизических способностей, качеств личности с ограниченными возможностями здоровья; о факторах и условиях, необходимых для создания успешной реализации адаптивной безопасной развивающей образовательной среды (АБРОС). В связи с усовершенствованием современной системы российского образования вопрос и создании адаптивной безопасной развивающей образовательной среды становится особенно актуальным.

М.Я. Виленский (2019), Л.И. Лубышева (2017), Р.Р. Магомедов (2020), Г.М. Соловьёв (2009), В.А. Магин (2006) и др. указывают, что этимологическое понятие «условия» отражает характер связи между конкретным явлением и его окружением и толкуется как обстоятельства, предпосылки, определяющие существование или осуществление чего-либо; совокупность факторов, от которых зависит что-то другое; среда, в которой что-либо протекает [2; 5; 6; 9; 10].

С.А. Хазова понятие условия раскрывает как «…определенная организация образовательного процесса в совокупности педагогических средств, методов и форм организации образовательного процесса, конкретных способов педагогического взаимодействия, информационного содержания образования, особенностей психологического микроклимата, обеспечивающая возможность целенаправленного педагогического воздействия на учащихся» [13].

Некоторые авторы выделяют информационные, технологические и личностные; внутренние и внешние; субъективные и объективные; личностные и ситуативные факторы [2; 5; 6; 8; 9; 10]. В сущности, это две группы условий: личностно-психологические особенности обучаемого, которые необходимы для возникновения и развития у него моделируемых свойств, и факторы, обеспечивающие эффективность механизма педагогического воздействия на эти особенности.

Физическое воспитание студентов специальной медицинской группы (СМГ) – это одна из разновидностей теоретических основ физического воспитания, имеющая выраженную методику прикладной направленности, содержанием которой является технология целенаправленного эффективного управления освоением движений и развитием физических способностей (качеств) применительно к определенным видам физических упражнений. В двигательной деятельности студентов СМГ в АБРОС вуза (рис. 1).

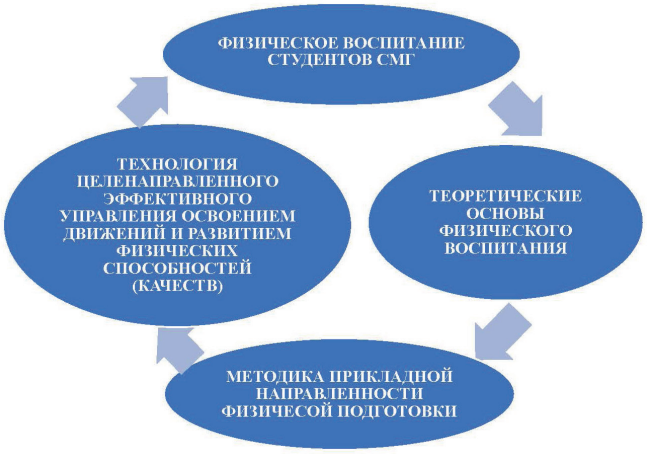


Рис. 1. Содержание физического воспитания студентов СМГ

Процесс обоснования и реализации педагогических условий физического воспитания студентов специальной медицинской группы в адаптивной безопасно развивающей среде вуза содержит теорию, методику и технологию эффективного управления образовательным процессом в сфере физической культуры и спорта, имеет свою специфику, присущие только ему закономерности.

Создание организационных педагогических условий функционирования и развития образовательной системы в сфере физической культуры и спорта прямо следует из полномочий органов администрации (ректората) вуза кафедры физической культуры (см. ч. 1 ст. 9 ФЗ РФ «Об образовании в Российской Федерации») [11].

Создание педагогических условий успешного функционирования адаптивной безопасной развивающей образовательной среды вуза и развития образовательной системы физического воспитания студентов специальных медицинских групп (СМГ) бывает невозможной, если педагогические условия чаще всего в саму деятельность в сфере физической культуры и спорта не входят, но при отсутствии надлежащих условий деятельность студентов и преподавателей будет либо парализована, либо будет протекать в несовершенном виде. Например: есть отличный спортивный зал, удобные места для выполнения гимнастических упражнений, удобные гимнастические коврики, отличная акустика, хорошее освещение, оптимальная температура, работает вентиляция, квалифицированный

преподаватель, студенты пришли на занятие мотивированными на получение новых знаний и т.п. Но вдруг в институте отключили электричество: погас свет… – и дальнейшая работа педагога с аудиторией парализована. А ведь исчезло только одно из условий.

В этой статье нами приведено некоторое количество педагогических условий. Выделим и смоделируем семь групп условий *(педагогические, научно-методические, кадровые, нормативно-правовые, финансовые, материально-технические и временные)*, и если хотя бы одна группа не будет обеспечена, управление физическим воспитанием студентов СМГ становится невозможным.

Адаптивная безопасная развивающая образовательная среда вуза – это пространство, содержащее стимулы, способствующие развитию антропологического знания о человеке, условия для поддержки чувства уверенности в себе, возможности развивать свои способности и самостоятельность каждого студента; комплекты игрового и дидактического оборудования, физкультурно-спортивный инвентарь, в том числе средства дистанционного обучения, которые должны быть соразмерны ёмкостям для хранения информации, доступны для студентов и преподавателей.

К особенностям адаптивной безопасной развивающей образовательной среды вуза для организации процесса физического воспитания студентов специальной медицинской группы относятся: **содержательная насыщенность** (ресурсный потенциал) и **структурированность** (способ её организации), **трансформируемость** (возможность изменений адаптивной безопасной развивающей образовательной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей студентов СМГ), **полифункциональность** и вариативность (возможность разнообразного использования составляющих адаптивной безопасной развивающей образовательной среды (тренажёрный спортивный зал, бассейн и др.) для применения в разных видах двигательной активности студентов СМГ), **доступность** (специальные средства и технологии физической культуры и спорта) и **безопасность** (обеспечение защиты участников от угроз позитивному развитию и психическому здоровью в процессе педагогического взаимодействия) в процессе физического воспитания студентов СМГ.

В частности, деятельность ректората, кафедры физической культуры направлена на обеспечение безопасной развивающей образовательной среды вуза. В задачи руководства вуза и кафедры входит обеспечение антитеррористической безопасности; охраны труда; выполнения санитарно-гигиенических требований; постоянная готовность к пожарной безопасности (АУПС – автоматическая установка пожарной сигнализации; СОУЭ – система оповещения и управления эвакуацией людей при пожаре); оснащение спортивных залов необходимым спортивным инвентарем и оборудованием; выполнение общесистемных требований, требований к материально-техническому и учебно-методическому обеспечению, к кадровым, финансовым условиям реализации программ обучения и качественной образовательной подготовки студентов по программам бакалавриата; обеспечение индивидуальным неограниченным доступом к электронной информационно-образовательной среде (ЭИОС) из любой точки сети Интернет, ИКТ – (ЭИОС) студенты и преподаватели должны иметь доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), программам практик, электронным учебным изданиям и электронным образовательным курсам, указанным в рабочих программах дисциплин (модулей), программам практик, в том числе к электронному портфолио студента с целью сохранения его работ и выставлений оценок за эти работы, а также фиксации хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения программы бакалавриата.

В процессе общей и специальной физической подготовки студентов СМГ необходимо использовать все средства физического воспитания: физические упражнения, естественные факторы закаливания и оздоровления, режим и другие гигиенические условия. При этом основную роль играют специально подобранные физические упражнения.

Согласно исследованиям, которые регулярно осуществлялись в течение 2003 – 2021 гг. на базе ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (ГБОУ ВО СГПИ), в вуз поступает молодежь с ослабленным здоровьем – 31,4%. Причем ежегодно количество таких студентов возрастает до 39%. Значительное количество студентов не способны осуществлять не только физические нагрузки, которые предусмотрены учебной программой обучения, но и за последние годы начала XXI столетия кинезиологическая проблема в движениях студентов не только существует, но и нарастает с каждым новым учебным годом [8; 9].

Процесс физического воспитания в высшей школе и самостоятельные занятия физическими упражнениями невозможно представить без контроля за динамикой двигательных качеств студентов. При построении недельного цикла самостоятельной ежедневной двигательной активности студентам СМГ в вечернее время была предложена дозированная ходьба в объеме 7 000 шагов, что в среднем составляет дистанцию 5 км, и один раз в месяц осуществлялся однодневный поход выходного дня в объёме 14 000 шагов (марш-поход на 10 км) (табл. 1).

Для решения поставленной задачи нами отслеживались изменения физической подготовленности в группах студентов за время одного учебного семестра. Студенты СМГ экспериментальной (ЭГ, Педагогический факультет – ПФ) и студенты СМГ контрольной групп (КГ, Факультет психологии и дефектологии – ФПД) были одинаковы по возрасту, показателям физической подготовленности.

Количественные величины тренировочной нагрузки, выполненной в ходе педагогического эксперимента, в ЭГ и КГ статистически достоверно не отличались по величине ($p > 0,05$).

Основные отличия между ЭГ и КГ были в режимах выполнения упражнений. Отличие между ЭГ и КГ состояло в том, что ЭГ выполняла ежедневно самостоятельно в вечернее время дозированную ходьбу и один раз в месяц осуществляла однодневный туристский поход выходного дня, а КГ находилась в традиционном режиме после занятий физическими упражнениями.

Участники педагогического эксперимента (КГ и ЭГ) занимались физической культурой и спортом на учебных занятиях по расписанию. Временные траты были одинаковы во всех группах. Программа распределения основных средств физического воспитания студентов СМГ представлена в табл. 1 и была идентичной во всех группах.

Итак, физическое воспитание следует рассматривать как особый род культурной деятельности, результаты которой полезны для общества и личности.

Таким образом, физическая культура удовлетворяет социальные потребности в общении, игре, развлечении, в некоторых формах самовыражения лич-

Таблица 1

Программа распределения основных средств физического воспитания студентов СМГ, участников основного педагогического эксперимента

Средства физического воспитания	Учебные недели семестра												Объём за семестр
	1 – 2	3	4 – 5	6	7 – 8	9	10 – 11	12	13	14	15	16	
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (кол-во, раз)	50	20	60	25	70	30	80	35	45	50	40	35	540
Подтягивание на перекладине (кол-во, раз)	40	7	45	10	50	12	55	17	22	25	25	20	328
Приседания (кол-во, раз)	75	30	90	38	105	45	120	50	70	75	45	45	788
Упражнения для мышц задней поверхности бедра и ягодичных (кол-во, раз)	75	30	90	38	105	45	120	50	70	75	45	45	788
Упражнения для мышц спины и живота (кол-во, раз)	75	30	90	38	105	45	120	50	70	75	45	45	788
Упражнения для мышц стопы (кол-во, раз)	25	30	90	38	105	45	120	50	70	75	45	45	738
Бег с максимальной скоростью (м)	140	60	200	по 120 еженедельно, величина нагрузки варьируется интенсивностью									1480
Ежедневная дозированная ходьба (км)	70	35	70	35	70	35	70	35	35	35	35	35	360
Туристский поход выходного дня (один раз в месяц,) км			10		10			10				10	40

ности через социальную активную полезную деятельность. В своей основе физическая культура имеет целесообразную двигательную деятельность в форме физических упражнений, позволяющих эффективно формировать необходимые умения и навыки, физические способности, оптимизировать состояние здоровья и работоспособность.

Передача студентам СМГ знаний в области физического воспитания, систематическое пополнение и углубление их является важной задачей физического воспитания. Задачи, решаемые в процессе физического воспитания, получают свое конкретное преломление по профилю физического воспитания.

Анализ теоретических источников позволил принять в качестве структурных компонентов построения процесса физического воспитания студентов специальной медицинской группы в адаптивной безопасной развивающей образовательной среде вуза: учебно-воспитательную, организаторскую, управленческо-коммуникативную, спортивно-техническую, функциональную и методическую компетентности, которые обусловливают способность занимающихся в СМГ физической культурой и спортом решать задачи физического воспитания молодёжи в различных организационных структурах учебного процесса.

Анализ результатов (оценка достоверности различий) в ЭГ показал, что динамика уровня физической подготовленности студентов СМГ достоверно выше ($p < 0,05$), чем у студентов КГ по большинству тестов (в подтягивании на перекладине более 16% в ЭГ и чуть больше 10% в КГ; в прыжке в длину с места в ЭГ более 8%, а в КГ чуть больше 5%; приседание на двух ногах в ЭГ более 5%, а в КГ чуть больше 4%; бег 30 м с ходу в ЭГ более 7%, а в КГ чуть больше 5%.

Реализация выявленных педагогических условий (учебные занятия построены на использовании ценностей и средств физического воспитания; определены педагогические условия и способы их выполнения и др.) способствовала формированию построения процесса физического воспитания студентов специальной медицинской группы вАБРОС вуза.

Следует сказать, что в ходе эксперимента были выявлены затруднения студентов СМГ при осуществлении рефлексии, планирования со сложной структурой этапов, трансформации творческих действий в конкретный методический продукт, что позволяет наметить перспективы совершенствования работы по построению процесса физического воспитания студентов специальной медицинской группы в АБРОС вуза.

Библиографический список

1. Бехтенова Е.Ф. *Условия формирования проектной деятельности учащихся (на материале национально-регионального компонента школьного исторического образования)*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Новосибирск, 2006.
2. Виленский М.Я., Горшков А.Г. *Физическая культура и здоровый образ жизни студента:* учебное пособие (бакалавриат). Москва, 2019.
3. Кокорев В.Н. *Педагогические условия реализации конвенции ООН о правах ребенка в современной школе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Тобольск, 2007.
4. Комарницкая Е.А. *Моделирование методического обеспечения образовательного процесса в многопрофильном колледже*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Калининград, 2011.
5. Лубышева Л.И. *Спортизация в системе физического воспитания: от научной идеи к инновационной практике*. Москва, 2017.
6. Магин В.А. *Модернизация высшего профессионального образования в области физической культуры*: монография. Москва: Илекса; Ставрополь, 2006.
7. Медико-педагогический контроль за организацией занятий физической культурой обучающихся с отклонениями в состоянии здоровья. *Методические рекомендации от 30.05.2012 г. № МД-583/19*. Available at: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-30.05.2012-N-MD-583_19/
8. Магомедов Р.Р., Стрельников Р.В., Мхце Б.А. и др. *Методика оздоровительной физической культуры: антрополого-педагогический подход:* учебное пособие. Ставрополь, 2019.
9. *Современные дидактические средства обучения физической культуре и спорту по направлениям педагогической подготовки*: учебное пособие. Москва, 2020.
10. Соловьёв Г.М. *Здоровьесберегающая система в обеспечении качества образования, здоровья и формирования культуры здорового образа жизни учащейся молодёжи:* монография. Москва, 2009.
11. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон. Москва, 2015.
12. *О физической культуре и спорте в Российской Федерации*. Федеральный закон от 04.12.2012 № 329-ФЗ. Available at: https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-04122007-n-329-fz-o/#:~:text=
13. Хазова С.А. *Формирование опыта профессионально-творческого мышления у будущих специалистов по физической культуре и спорту*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Майкоп, 2004.

References

1. Behtenova E.F. *Usloviya formirovaniya proektnoj deyatel'nosti uchaschihsya (na materiale nacional'no-regional'nogo komponenta shkol'nogo istoricheskogo obrazovaniya)*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Novosibirsk, 2006.
2. Vilenskij M.Ya., Gorshkov A.G. *Fizicheskaya kul'tura i zdorovyj obraz zhizni studenta:* uchebnoe posobie (bakalavriat). Moskva, 2019.
3. Kokorev V.N. *Pedagogicheskie usloviya realizacii konvencii OON o pravah rebenka v sovremennoj shkole*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Tobol'sk, 2007.
4. Komarnickaya E.A. *Modelirovanie metodicheskogo obespecheniya obrazovatel'nogo processa v mnogoprofil'nom kolledzhe*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kaliningrad, 2011.
5. Lubysheva L.I. *Sportizaciya v sisteme fizicheskogo vospitaniya: ot nauchnoj idei k innovacionnoj praktike*. Moskva, 2017.
6. Magin V.A. *Modernizaciya vysshego professional'nogo obrazovaniya v oblasti fizicheskoj kul'tury*: monografiya. Moskva: Ileksa; Stavropol', 2006.
7. Mediko-pedagogicheskij kontrol' za organizaciej zanyatij fizicheskoj kul'turoj obuchayuschihsya s otkloneniyami v sostoyanii zdorov'ya. *Metodicheskie rekomendacii ot 30.05.2012 g. № MD-583/19*. Available at: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-30.05.2012-N-MD-583_19/
8. Magomedov R.R., Strel'nikov R.V., Mhce B.A. i dr. *Metodika ozdorovitel'noj fizicheskoj kul'tury: antropologo-pedagogicheskij podhod:* uchebnoe posobie. Stavropol', 2019.
9. *Sovremennye didakticheskie sredstva obucheniya fizicheskoj kul'ture i sportu po napravleniyam pedagogicheskoj podgotovki*: uchebnoe posobie. Moskva, 2020.
10. Solov'ev G.M. *Zdorov'esberegayuschaya sistema v obespechenii kachestva obrazovaniya, zdorov'ya i formirovaniya kul'tury zdorovogo obraza zhizni uchaschejsya molodezhi*: monografiya. Moskva, 2009.
11. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon. Moskva, 2015.
12. *O fizicheskoj kul'ture i sporte v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 04.12.2012 № 329-FZ. Available at: https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-04122007-n-329-fz-o/#:~:text=
13. Hazova S.A. *Formirovanie opyta professional'no-tvorcheskogo myshleniya u buduschih specialistov po fizicheskoj kul'ture i sportu*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Majkop, 2004.

Статья поступила в редакцию 28.07.21

УДК 378

Rostovtseva P.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecture, Financial University under the Government of Russian federation (Moscow, Russia), E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

21-CENTURY SKILLS DEVELOPMENT: EMOTIONAL INTELLIGENCE AND UNIVERSITY EFFECTIVENESS. The article discusses the main features of skills of the 21-century developing process in the modern Russian university educational space. This research is carried out in close connection with the current state of the labor market in the Russian Federation analysis and, in general, the requirements of modern society for specialists with higher education. At the same time, special attention is paid to the development of emotional intelligence in future specialists as one of the most important modern successful personality characteristics. After studying the theoretical aspects of the problem, the experience of developing this and other soft skills at the Financial University under the Government of the Russian Federation is investigated. Based on the data obtained, it is concluded that it is necessary to develop such skills in future specialists as one of the most important conditions for the success of further modernization of the Russian higher educational system.

Key words: **technical means of teaching, economic education, development of creative potential, student, teacher.**

П.П. Ростовцева, *канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ XXI В.: ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются особенности процесса развития навыков XXI в. в образовательном пространстве современного российского вуза. Данное исследование проводится в тесной связи с анализом текущего состояния рынка труда в Российской Федерации и в целом требований современного социума к специалистам с высшим образованием. При этом особое внимание уделяется развитию у будущих специалистов эмоционального интеллекта как одной из важнейших характеристик современной успешной личности. После изучения теоретических аспектов поставленной проблемы исследуется опыт развития этого и других «мягких навыков» (англ. – soft skills) в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации. На основании полученных данных делается вывод о необходимости развития у будущих специалистов такого рода навыков как одном из важнейших условий успешности дальнейшей модернизации системы российского ВО.

Ключевые слова: **технические средства обучения, экономическое образование, развитие творческого потенциала, студент, преподаватель.**

Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счёт бюджетных средств по государственному заданию Финансового университета при Правительстве Российской Федерации

Одной из характерных тенденций социально-экономического развития РФ на современном этапе является возрастание мобильности персонала на рынке труда. При этом спрос на квалифицированных работников превышает предложение. В конкретной организации такого сотрудника удерживают, скорее, морально-этические соображения и привычные условия работы. Однако баланс корпоративных стимулов при чрезмерном управленческом давлении, зачастую требующем от специалистов огромных усилий, вполне может превратиться в дисбаланс, что, в свою очередь, зачастую приводит к их эмоциональной усталости и готовности в любой момент оставить место работы из-за невозможности осуществлять профессиональную деятельность без перегрузок [1 – 10]. Таким образом, перед современными организациями ВО возникает задача создания необходимых условий для получения будущими специалистами качественного образования. Последнее должно быть направлено на формирование, развитие и профессиональное становление личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и практики. В этой связи возросло значение развития у будущих специалистов, особенно работающих в сфере «человек – человек», различных так называемых soft skills (англ. – «мягкие навыки»), среди которых значительное внимание уделяется эмоциональному интеллекту.

Эмоциональный интеллект – сумма навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач [1].

В отличие от абстрактного и конкретного интеллекта, которые отражают закономерности внешнего мира, эмоциональный интеллект отражает внутренний мир и его связи с поведением личности и взаимодействием с реальностью [7, с. 430 – 431]. Его развитие подразумевает наличие у современного руководителя следующих качеств и компетенций:

- сопереживание, искренность, умение прислушаться к чувствам других, понимание их позиции и активное проявление внимания к их проблемам, восприятие эмоциональных сигналов;
- деловая осведомленность, политическая проницательность, понимание сути происходящих корпоративных событий, тонкостей властной иерархии, разделения полномочий и зон ответственности, знание негласных организационно-корпоративных правил и установок;
- предупредительность, клиентоориентированность, умение создать хороший эмоциональный климат, готовность к общению;
- умение повести людей за собой, воодушевить их, сформировав привлекательный образ будущего, подать личный пример;
- владение техниками убеждения, умение выбрать верный тон, обаяние;
- способность к наставничеству, поощрение развития подчиненных посредством поддержки и коучинга, умение увидеть достоинства и недостатки, а также возможные цели сотрудников;
- готовность инициировать преобразования, осознав необходимость изменений и бросив вызов устаревшему порядку вещей, желание усовершенствовать методы управления;
- справедливость, способность понять разногласия и определить точку соприкосновения интересов сторон, чтобы грамотно урегулировать конфликт;
- создание атмосферы общности, уважительное и товарищеское отношение к людям, налаживание и поддержание сети социальных связей, создание команды, формирование стремления к общим целям, морального духа и чувства единства коллектива.

Развитие в процессе профессиональной подготовки эмоционального интеллекта подразумевает внедрение и эффективное использование новых технологий обучения, способствующих своевременной адаптации профессионального образования к динамично меняющимся потребностям современного социума [1; 4 – 6; 8].

В Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации развитию этого и других soft skills (англ. – «мягкие навыки») уделяется значительное внимание, которое с каждым годом возрастает всё больше. С учётом того, что выпускники вуза со временем нередко становятся руководителями, формирование эмоционального интеллекта приобретает особое значение. И, безусловно, в наибольшей степени из всех экономических специальностей, по которым в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации идёт подготовка, наибольшее значение эмоциональный интеллект имеет в структуре необходимых профессиональных навыков у будущих менеджеров. Наш опыт преподавания иностранного языка свидетельствует именно об этом [7 – 10].

Для успешной профессиональной деятельности современному менеджеру недостаточно иметь хорошо развитые знания и навыки в области управления проектами, процессами, ресурсами, в области цифровой экономики, предпринимательства и инноваций, взаимодействия и сотрудничества с людьми. Большое значение имеют и soft skills, ориентированные на развитие личностных качеств и способностей. К их числу относятся креативность, умение работать в команде, коммуникабельность, гибкость мышления и т.д. Важное место в этом ряду занимает эмоциональный интеллект как основа для развития целого ряда профессиональных навыков. При этом, как уже отмечалось выше, современный динамичный рынок труда способствует созданию жестких условий трудоустройства и деятельности молодых специалистов. Сегодня наличие документа о высшем образовании еще не гарантирует получения престижного рабочего места по специальности. Поэтому становление и развитие личности студента в процессе обучения в вузе, в частности формирование у него эмоционального интеллекта, является важной общественно-государственной проблемой [8; 10].

При справедливости вышеизложенного приходится констатировать, что развитие эмоционального интеллекта у будущих специалистов, в т.ч. управленцев, выпускников экономических специальностей, требует более пристального внимания со стороны научной общественности как в теоретическом плане, так и в плане анализа существующего опыта формирования эмоционального интеллекта у студентов различных направлений обучения, накопленного в вузах страны [6, с. 346].

В этой связи примечателен опыт Высшей школы экономики в Нижегородском филиале, в котором был разработан и внедрён практико-ориентированный курс «Эмоциональный интеллект». Он направлен на обобщение, уточнение и систематизацию тех знаний и навыков эмоционального интеллекта, которые были получены в контексте других дисциплин. Курс был разработан на основе ФГОС, программы и учебного плана подготовки бакалавров по направлению 38.03.02 Менеджмен» НИУ «Высшая школа экономики».

Цель курса: конкретизировать, обобщить и систематизировать знания студентов об эмоциональном интеллекте, выявить уровень его развития у каждого студента, оснастить инструментами для дальнейшего саморазвития эмоционального интеллекта.

Содержание курса представлено в 4 основных темах: «Понятие эмоционального интеллекта как развивающейся способности», «Оценка эмоционального интеллекта»; «Развитие эмоционального интеллекта»; «Лучшие практики развития управления эмоциональным интеллектом сотрудников в российских и зарубежных компаниях».

В рамках лекционных занятий студенты знакомятся с ключевыми понятиями: «аффект»; «эмоции»; «чувства»; «настроение»; «интеллект»; «социальный интеллект»; «эмоциональный интеллект»; «эмоциональная компетентность» и др. Также на лекционных занятиях по данному курсу происходит знакомство будущих специалистов с психологическими теориями эмоций, а равно теориями и моделями эмоционального интеллекта. Они также узнают о роли и значении эмоционального интеллекта в жизни и профессиональной деятельности современных менеджеров, изучают опыт российских и зарубежных компаний в оценке уровня эмоционального интеллекта сотрудников, а также практики управления им. На практических занятиях студенты знакомятся с эффективными методами и техниками развития собственных способностей в идентификации, понимании, использовании эмоций, управлении ими. В качестве технологий и инструментов

реализации курса используются дидактические, деловые, ролевые, имитационные игры, решение кейсов, анализ фотографий, ведение индивидуального дневника эмоций, наблюдение за поведением различных категорий людей, работа с художественными, научными, публицистическими текстами, просмотр и анализ художественных и документальных фильмов и т.д.

В результате изучения курса студент должен знать:

- подходы к определению эмоционального интеллекта;
- существующие теории и модели;
- методы диагностики;
- основные методы и технологии развития.

После успешного усвоения учебной программы курса студент должен уметь:

- ориентироваться в существующих подходах к интерпретации эмоционального интеллекта;
- использовать знания об эмоциональном интеллекте для личностного роста и развития.

Владеть:

- методами оценки эмоционального интеллекта для диагностики уровня его развития;
- навыками идентификации, понимания, использования и управления собственными эмоциями и эмоциями других для совершенствования межличностных отношений [3, с. 125 – 126].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что особенности влияния эмоционального интеллекта на подготовку к профессиональной деятельности наиболее отчетливо проявляются в следующих сферах студенческой жизни:

В когнитивной сфере уровень эмоционального интеллекта влияет на степень согласованности представлений о себе и о других. Поэтому студенты с высоким уровнем эмоционального интеллекта имеют адекватную самооценку, умеют правильно оценить и интерпретировать ситуацию, свое состояние, добиваются больше успехов в учебе, а потом и в работе, способны рефлексировать.

В эмоциональной сфере эмоциональный интеллект выполняет регулятивную роль. Студенты с высоким уровнем эмоционального интеллекта в стрессовые периоды менее подвержены физическому и эмоциональному напряжению, они способны не поддаваться «нахлынувшим» эмоциям.

Коммуникативная сфера предполагает стабильность статусных позиций личности в группе. Как известно, одной из важных составляющих развития личности студента является и его потребность в самореализации. Без самореализации развитие отдельной личности не представляется возможным. Она является атрибутом самого существования человека, играет важнейшую роль на всем жизненном пути личности, определяет его.

Мы считаем, что подобный опыт, с учётом полученных положительных результатов, заслуживает более пристального внимания со стороны преподавательского состава и может быть рекомендован к тиражированию в других вузах страны. В период обучения студенты уже примерно представляют, чего хотят достичь в своей жизни, просчитывают все возможные варианты профессионального становления и делают осознанные шаги по достижению своей цели. Однако процесс самореализации в юношеском возрасте является достаточно сложным и противоречивым (поставленные цели не всегда могут соответствовать имеющимся возможностям). В связи с этим для лучшего понимания себя и окружающих людей, своих профессиональных перспектив студентов необходимо обучать различным надпрофессиональным навыкам, среди которых достойное место занимает эмоциональный интеллект. С учётом современных тенденций развитие надпрофессиональных навыков и эмоционального интеллекта во многом предопределяет эффективность профессиональной подготовки в вузах страны, которая в дальнейшем, при трудоустройстве, будет выражаться в положительных отзывах работодателей о подготовке выпускников и желании видеть их среди своих сотрудников.

Библиографический список

1. Александрова Н.П. К вопросу о сущности понятия «эмоциональный интеллект». *Вестник РУДН*. Серия: Психология и педагогика. 2009; № 1: 71 – 75.
2. Карпов А.В. *Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика*: монография. Ярославль: ЯрГУ, 2008.
3. Исаева О.М., Савинова С.Ю. Сетевая модель взаимодействия кафедры вуза и компаний-партнеров для развития эмоционального интеллекта у студентов – будущих hr-менеджеров. *Педагогика и психология образования*. 2020; № 2: 112 – 131.
4. Дрогобыцкий А.И. Эмоциональный интеллект современного менеджера. *Вестник НГУ*. Вологда, 2007; Т. 7, Выпуск 2: 111 – 113.
5. Пономарёва Е.Ю. Проблема формирования эмоционального интеллекта студентов: теоретический и методический аспекты. *Педагогический вестник*. 2019; № 11: 65 – 67.
6. Снесарева Е.В., Скриптунова Е.А. Развитие эмоционального интеллекта руководителя для совершенствования управления в бизнесе. *Менеджмент сегодня*. 2007; № 6: 344 – 353.
7. Ростовцева П.П., Гусева Н.В. Развитие мышления у студентов с использованием рефлексивных технологий в процессе обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 314 – 316.
8. Ростовцева П.П., Гусева Н.В. Развитие творческого потенциала будущих экономистов с помощью современных технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 316 – 318.
9. Ростовцева П.П. Совершенствование иноязычной межкультурной компетенции студентов неязыковых вузов на курсах дополнительного профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 257 – 258.
10. Ростовцева П.П. Развитие компенсаторной компетенции в иноязычной подготовке студентов неязыковых вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 259 – 260.

References

1. Aleksandrova N.P. K voprosu o suschnosti ponyatiya «`emocional'nyj intellekt». *Vestnik RUDN*. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2009; № 1: 71 – 75.
2. Karpov A.V. *Psihologiya `emocional'nogo intellekta: teoriya, diagnostika, praktika*: monografiya. Yaroslavl': YarGU, 2008.
3. Isaeva O.M., Savinova S.Yu. Setevaya model' vzaimodejstviya kafedry vuza i kompanij-partnerov dlya razvitiya `emocional'nogo intellekta u studentov – buduschih hr-menedzherov. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2020; № 2: 112 – 131.
4. Drogobyckij A.I. `Emocional'nyj intellekt sovremennogo menedzhera. *Vestnik NGU*. Vologda, 2007; T. 7, Vypusk 2: 111 – 113.
5. Ponomareva E.Yu. Problema formirovaniya `emocional'nogo intellekta studentov: teoreticheskij i metodicheskij aspekty. *Pedagogicheskij vestnik*. 2019; № 11: 65 – 67.
6. Snesareva E.V., Skriptunova E.A. Razvitie `emocional'nogo intellekta rukovoditelya dlya sovershenstvovaniya upravleniya v biznese. *Menedzhment segodnya*. 2007; № 6: 344 – 353.
7. Rostovceva P.P., Guseva N.V. Razvitie myshleniya u studentov s ispol'zovaniem refleksivnyh tehnologij v processe obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 314 – 316.
8. Rostovceva P.P., Guseva N.V. Razvitie tvorcheskogo potenciala buduschih `ekonomistov s pomosch'yu sovremennyh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 316 – 318.
9. Rostovceva P.P. Sovershenstvovanie inoyazychnoj mezhkul'turnoj kompetencii studentov neyazykovyh vuzov na kursah dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 257 – 258.
10. Rostovceva P.P. Razvitie kompensatornoj kompetencii v inoyazychnoj podgotovke studentov neyazykovyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 259 – 260.

Статья поступила в редакцию 20.07.21

УДК 373.2

***Rodina O.A.**, postgraduate, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: oksana-rodina@mail.ru*

ABOUT FORMING THE FUNCTIONAL UNITY BETWEEN SPEECH AND SINGING IN 5-7-YEAR-OLD CHILDREN. Speaking and singing are two interdependent functions of the vocal apparatus which determine opportunities of a speech level singing approach in 5-7-year-old children. The article presents the approach enhancement. The study aimed to detect the optimal way to form the functional unity of speaking and singing in 5-7-year-olds in voice training. The paper reveals general characteristics of the speech level singing approach in teaching children: 1) voice games at the introductory stage; 2) the voice develops in the comfortable speaking pitch at the initial stage; 3) "from sound to speech – from speech to singing" algorithm composes the main stage; 4) the vocal range develops by moving up. The author analyzes two directions of the speech level singing approach, which differ by register adjustment techniques. Considering the objective results of the studies, the author demonstrates advantages and disadvantages of the approach in contemporary teaching of 5-7-year-old children. The article describes the way of forming the functional unity between speech and singing based on the adjustment of the falsetto-mixed register and its prospects. The other algorithm of the child voice

development is significantly different: a speech level singing approach works from singing to speech: singing skills formed by vocal didactic games are transferred to phonation during speaking. The aim is achieved in five stages. Children consequently acquire the skills of the correct breathing for singing, phonation, vowel and consonant articulation according to the coordination of the voice tract departments, the vocal range develops moving down, auditory coordination adjusts. The synthesis of speech and singing develops at the final stage. The play activities result in the effective formation of the functional unity of speech and singing.

Key words: **phonation, development of singing voice, singing skills, 5-7-year-old children, vocal training technique, chest register, falsetto register, mixed register.**

О.А. Родина, *аспирант, Институт изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, E-mail: oksana-rodina@mail.ru*

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНСТВА РЕЧЕВОЙ И ПЕВЧЕСКОЙ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Речь и пение – две взаимовлияющие функции голосового аппарата, что определяет возможности речепевческого подхода к вокальному обучению старших дошкольников. Статья посвящена совершенствованию данного подхода. Целью настоящего исследования является выявление оптимального пути формирования единства речевой и певческой функций у старших дошкольников в процессе постановки голоса. В работе выявляются общие особенности применения речепевческого подхода к работе с детьми: 1) голосовые игры на пропедевтическом этапе; 2) начальный этап развития голоса осуществляется в примарной зоне; 3) основной этап реализуется на основе алгоритма «от звука к речи – от речи к пению» в игровой деятельности; 4) вокальный диапазон развивается в восходящем движении. Автором анализируются два направления речепевческого подхода, различающихся способами регистровой настройки. Опираясь на результаты объективных исследований, автор показывает сильные и слабые стороны применения данного подхода к современной практической работе с детьми старшего дошкольного возраста. В статье предлагается путь к формированию единства речевой и певческой функций, основанный на регулировании фальцетно-микстового режима голосообразования и его перспективы. Альтернативный алгоритм развития детских голосов имеет существенные отличия: речепевческий подход актуализируется в последовательности *«от пения к речи»*: певческие навыки, сформированные средствами вокально-дидактических игр, в процессе вокальной деятельности переносятся на речевую фонацию. Достижение цели реализуется на основе пяти этапов. У детей последовательно формируются умения и навыки правильного певческого дыхания, звукообразования, артикуляции гласных и согласных звуков в соответствии с координацией отделов голосового аппарата, в нисходящем движении развивается вокальный диапазон, настраиваются слуховые координации. На завершающем этапе осуществляется синтез речи и пения. В результате в ходе игровой деятельности у детей эффективно формируется единство речевой и певческой функций.

Ключевые слова: **звукообразование, развитие певческого голоса, певческие навыки, старший дошкольный возраст, вокальная методика, грудной регистр, фальцетный регистр, микст.**

В современном обществе активизировался интерес к певческому искусству. Сложившаяся ситуация обусловлена популяризацией детского пения средствами массовой информации. Проводятся многочисленные телевизионные вокальные конкурсы и фестивали как в России, так и в современном международном культурном пространстве. Старшие дошкольники принимают в них активное участие, демонстрируя свои вокальные и артистические возможности.

Не только в центрах дополнительного образования, но и в детских дошкольных учреждениях создаются вокальные студии. С каждым годом возрастает количество коллективов, в которых как в индивидуальной, так и в групповой форме обучают детей пению. В большинстве случаев на занятиях осваиваются современные эстрадные песни с применением фонограмм, реже – традиционный детский вокальный репертуар с аккомпанементом фортепиано. Как правило, освоению репертуара предшествует постановка голоса, то есть начальный этап обучения вокальному искусству. Постановка голоса детей старшего дошкольного возраста представляет собой процесс формирования основных певческих умений и навыков: дыхания, голосообразования, артикуляции, вокального слуха и эмоциональной выразительности. «Поставленный голос обладает повышенной выносливостью, красивым тембром, устойчивостью, большой силой и диапазоном» [1, с. 52].

Наряду с категорией «поставленный голос» в вокально-педагогической практике существует другое понятие: «от природы поставленный голос», что в профессиональном вокальном сообществе признается безусловной ценностью с позиций перспективности для обучения и дальнейшей профессиональной деятельности, независимо от выбранного жанра. Голоса с природной постановкой характеризуются единством речевой и певческой функции – «рефлекторной координацией всех певческих систем – голосообразующей, дыхательной и артикуляционной, приводящей в действие речь и пение, звуки которых обладают схожими вокальными признаками: наличием высоких певческих формант в спектре, свободным широким вокальным и динамическим диапазоном» [2, с. 14].

Описание певцов, обладающих природной постановкой голоса, встречается в вокально-методической литературе. Так, основоположник школы профессионального русского народного пения Н.К. Мешко сообщает о том, что от природы поставленные голоса ей встречались в разных областях России: «Автор слышал такое пение в Рязанской, Смоленской, Брянской, Ульяновской и других областях» [3, с. 33]. Н.К. Мешко пишет о народных певицах Архангельской области: «Песенницы Беломорья свободно владели многоголосным распевом от Си малой октавы до Соль 2: «Голоса «играли» чисто, звонко, виртуозно заплетая бисерные узоры импровизаций» [там же].

В.П. Морозов указывает на единство речевой и певческой функций у выдающихся оперных певцов. Спектральный анализ записей звучания голоса Ф.И. Шаляпина выявил близость частотных спектров в пении и речи [4, с. 137].

По мнению Г.П. Стуловой, основными вокально-техническими признаками поставленного речевого и певческого голоса являются «умеренный вдох на зевке при помощи нижних ребер; задержка дыхания перед атакой звука; мягкая атака звука на «затаенном» дыхании; сохранение положения вдоха в процессе фонации; стабилизация положения гортани, как при пении, так и в речи; единая манера произношения гласных; оптимальная мышечная активность всего тела» [5, с. 190]. Речь и пение имеют тесную взаимосвязь: «Если голосообразование в речи и пении являются функциями одного и того же голосового аппарата, то можно предположить, что в процессе совершенствования одной из них другая, соответственно, тоже будет качественно изменяться» [там же, с. 192]. Педагогический подход, основанный на взаимовлиянии речи и пения, целью которого является формирование единства речевой и певческой функций, мы называем *речепевческим подходом*.

Анализ методической литературы показал расхождения в применении речепевческого подхода к вокальной работе. Таким образом, возникает необходимость поиска наиболее оптимальных путей синтеза речи и пения у старших дошкольников.

Мы провели анализ современных методик вокального развития детей. Исследование показало, что большинство методических разработок [6 – 9 и др.] включает в себя пропедевтический период, построенный на следующем алгоритме:

1) начальный этап этого периода составляют голосовые игры;

2) на речевом этапе осуществляется настройка речевого голоса детей от примарной зоны. Примарная зона включает в себя первичные удобные тоны, «на которых легче всего находится естественное ненапряженное звучание каждого голоса» [10, с. 539]. У детей примарную зону составляют привычные речевые звуки, которые, как правило, располагаются в нижней квинте первой октавы;

3) на вокальном этапе формируются умения и навыки в движении от примарной зоны вверх по диапазону, подводящие к пению репертуара.

В результате анализа учебных пособий нами было выявлены основные направления применения речепевческого подхода. Они отличаются по регистровой настройке голосов.

Первое направление узко представлено методикой Н.Т. Гатауллиной. Данное направление речепевческого подхода разработано для развития голосов младших школьников в православных учебных заведениях. Методика основана на принципах, исторически сложившихся в православно-регентских структурах со времен «Азбуковника», учебника XVII века, в котором излагались правила к чтению Псалтыри с указанием на негромкое звучание детских голосов.

После этапа голосовых игр в соответствии с алгоритмом Н.Т. Гатауллиной начинается последовательная декламационная проработка отдельных фонем, слогов и фраз на церковно-славянском языке [7]. Принципиально важным, по указаниям автора, является динамическое регулирование: произнесение звуков в примарной зоне способом активного piano, что по результатам объективных исследований Г.П. Стуловой способствует настройке голоса на фальцетный режим голосообразования [11]. Далее постепенно осваиваются средний и верх-

ний участок диапазона на церковно-певческом материале. Фальцетный регистр по мере его постепенного уплотнения в период взросления детей микстуется, следовательно, он является эффективным стартом для потенциальной профессиональной деятельности [12]. В этом режиме быстрее осуществляется настройка слуховых координаций [11]. Результаты диссертационного исследования Н.Т. Гатауллиной показывают, что предложенный ею алгоритм развития певческих голосов детей способствует эффективному формированию единства функций речи и пения [7]. Формирование правильного режима фонации является несомненным достоинством методики Н.Т. Гатауллиной. Однако возможности ее применения ограничены учебным пространством православных образовательных учреждений.

Второе направление речепевческого подхода представлено работами О.В. Кацер, Т.Д. Крошилиной, К.В. Тарасовой и др. Развитие детских голосов на основе данного подхода начинается с примарной зоны в грудном регистре. Проведенный опрос 42 педагогов-вокалистов дополнительного образования из различных городов Российской Федерации показал, что его в основном используют 82% респондентов. Действительно, по данным Г.П. Стуловой, у необученных певцов, в том числе у детей, звуки нижнего участка диапазона легче всего извлекаются в грудном режиме фонации: «Это явление соответствует натуральной природе певческого голоса [13, с. 91]. Методические пособия вышеуказанных авторов обладают рядом достоинств:

1) комплексы голосовых игр соответствуют возрастной группе;

2) процесс развития детских голосов дидактически обоснован;

3) поэтические тексты для развития речевого и певческого голоса способствуют формированию художественного вкуса детей;

4) фразовое деление рассчитано на короткое певческое дыхание дошкольников;

5) мелодии в песенном материале имеют устойчивую ладовую основу.

Прослушивание 117 детей из 6 коллективов учреждений дополнительного образования показало, что большинство ребят, обучение которых осуществлялось на основе второго направления речепевческого подхода, исполняют концертный репертуар в грудном регистре, часто форсируя звучание. Объяснение этому факту мы находим в следующем:

1. Ограниченный опыт работы педагогов.

Нарастающая популярность песенного жанра потребовала от ДОУ новых педагогических кадров. Начинающие педагоги чаще всего не обладают навыками вокальной диагностики, которая необходима в процессе настройки регистровых режимов.

2. Стремление педагогов показать быстрые вокальные результаты.

Грудной режим фонации характеризуется эффектным ярким звучанием, что является привлекательным для родителей учеников, выигрышным для сольного участия дошкольников в эстрадных и народных конкурсах вокального искусства. «Естественное желание любого педагога (да и администрации) показать «товар лицом», вывести на сцену еще слабенькие, не окрепшие голоса…, а то и «пришпорить» их, чтобы произвести впечатление» [4, с. 333].

3. Соответствие зоны грудного режима голосообразования старших дошкольников вокальному диапазону большинства детских песен.

Компьютерные исследования Т.Д. Крошилиной показали, что зона грудного регистра в процессе обучения у детей домутационного возраста развивается до Ре – Ми бемоль 2 октавы [12]. На основе собственных наблюдений об этом пишет В.В. Емельянов: «Детские голоса могут использовать грудной регистр до его верхнего предела (ре-ми второй октавы) – вспомните Робертино Лоретти» [14, с. 81]. Таким образом, пение в грудном режиме не ограничивает репертуарные возможности старших дошкольников.

Педагоги, настраивая голоса в грудном регистре, на первый взгляд, решают проблему синтеза речевой и певческой деятельности – дети поют и говорят единым биомеханизмом. Однако, по мнению различных авторов, грудное пение амортизирует неокрепшую голосовую систему детей. И, что важно, настройка в грудном режиме является нецелесообразной с точки зрения развития голоса. И.И. Левидов пишет: «Среди детей-исполнителей довольно часто встречаются характерные, искусственно напетые, однорегистровые голоса, сплошь грудного характера…, которые при всем их богатстве (в смысле красоты и яркости звучания) с точки зрения предъявляемых к художественному пению требований могут считаться совершенно загубленными» [15, с. 37]. Технология фонопедического метода В.В. Емельянова основана на ограничении применения грудного режима фонации в детском голосе: «… первое ограничение, на котором строится ФМРГ – принципиальный запрет на использование грудного (не фальцетного) регистра детского и женского голоса выше «Ми – бемоль» («Ре – диез») первой октавы» [14, с. 116].

Обсуждение данной проблемы с педагогами кружков и студий певческого воспитания детей выявило следующее: большинство из опрошенных уверены, что вокальный диапазон в грудном режиме фонации, ограниченный звуками ре-ми второй октавы, является возрастной нормой старших дошкольников. По мнению педагогов, речевой и певческий голоса детей будут развиваться, постепенно перерастая в микст по мере взросления. Физиологически это исключено. Компьютерные исследования показывают, что в начале мутации у детей, поющих в грудном режиме, верхний участок диапазона сокращается примерно на 4 – 5 тонов и ограничивается нотами Ля – Си 1 октавы [12].

Голоса в грудном режиме характеризуются ярким и звонким тембром. Однако звонкость, как показывают компьютерные исследования, достигается за счет большого количества составляющих в спектре: от 15 обертонов в нижнем участке диапазона до 40 в верхнем участке [там же]. Large G., Iwate S., H. von Leden выявили наличие корреляции между количеством обертонов в спектре голоса и плотностью смыкания голосовых складок [16]. В связи с этим можно сделать вывод об увеличении плотности смыкания голосовых складок и напряжения голосового аппарата у детей при пении в грудном режиме с повышением звука. Подобная амортизация голосообразующей системы, особенно в верхнем участке вокального диапазона, может негативно сказаться на здоровье неокрепших детских голосов.

Грудной режим фонации применяется, как правило, только в фольклорно-этнографическом направлении русского народно-певческого искусства [3]. Таким образом, *пение в грудном регистре ограничивает возможности дальнейшего развития голосов детей.*

Смешанный механизм голосообразования (микст) является наиболее перспективным для певческой деятельности. Известно, что большинство профессиональных певцов поют в смешанном фонационном режиме. Профессиональные народные певцы поют в манере открытого микста, так же, как и эстрадные певцы [там же]. Академические певцы поют прикрытым микстом [10]. Детский микст «произрастает» из фальцета – это его уплотненный вариант [12].

Проведенный анализ методической литературы, результаты прослушивания детей и анкетирования педагогов определили понимание необходимости поиска новых дидактических подходов в области синтеза речевой и певческой деятельности детей в фальцетно-микстовом режиме.

Автором статьи был разработан алгоритм формирования единой речепевческой функции у старших дошкольников в рамках методики «Вокальная азбука».

Предложенный алгоритм основан на речепевческом подходе *с приоритетом фальцетной настройки голосовых регистров*: в процессе формирования правильного регистрового режима в пении речь детей приобретает характеристики певческого голоса.

Принципиально важным в реализации данного подхода является соблюдение алгоритма *«от пения к речи»*: сформированные певческие навыки в процессе вокальной деятельности переносятся на речевую фонацию в условиях, определяемых возрастной спецификой.

Известно, что вокальная функция дана человеку от рождения. Объективные исследования показывают тембральную яркость и широкий вокальный диапазон до трех октав у новорожденных детей: они «подсознательно правильно производятся с точки зрения координации в работе всех частей голосообразующего комплекса» [11, с. 99]. Однако в процессе формирования речевой функции в онтогенезе вокальная функция постепенно теряет свою активность: «…каждый из нас одарен феноменальным голосом от рождения. Практически все начинают терять его с трехлетнего возраста» [17, с. 13], Дети учатся говорить, подражая речи окружающих его взрослых, все более отдаляясь от вокальной природы своего тембра. Певческий голос «блокируется физическими и эмоциональными зажимами» [18, с. 20]. По мере взросления эта блокировка становится устойчивее. Старший дошкольный возраст имеет особое значение в вокальном развитии ребенка. Начиная с 5 лет, у дошкольников начинают обособляться и развиваться вокальные мышцы [19]. В этом возрасте в головном мозге ребенка происходит активное наращивание синапсических связей – нейронных цепочек, влияние которых может как облегчить в дальнейшем профессиональную работу с голосом во взрослом возрасте, так и препятствовать ей, если в детстве «природа голоса» формировалась неэффективно. Ненужные нейронные структуры головной мозг удаляет. Происходит явление, называемое синаптической обрезкой: «Если синапс успешно участвует в работе нейронной сети, он усиливается, и наоборот, не приносящий пользы синапс ослабляется и в конечном итоге исчезает» [20, с. 13]. Данная ситуация происходит с невостребованной вокальной функцией в процессе онтогенеза. Опыт 20-летней работы автора статьи по постановке голоса у дошкольников показал, что занятия вокалом в этом возрасте приносят особую пользу. Ослабленные нейронные цепочки под влиянием направленной восстановительной работы способны вновь активизироваться. Таким образом, если в работе с взрослыми певцами приоритетным является развитие вокальных навыков (как говорил С.Я. Лемешев, «не испортить природу голоса, а улучшить ее» [4, с. 105]), то целью вокальной работы с детьми старшего дошкольного возраста является восстановление «природы голоса», то есть *восстановление* вокальной функции, блокированной в процессе взросления.

На начальном этапе осуществляется восстановление правильного режима голосообразования. Восстановительный процесс вокальной функции у старших дошкольников осуществляется при помощи вокально-дидактических игр.

Отличительными особенностями начального этапа в предлагаемом нами алгоритме являются следующие положения, основанные на данных объективных исследований Г.П. Стуловой [11]:

1. Голосовые игры выполняются в динамике активного piano (динамический регулятор фальцетного регистра).

2. Развитие вокального диапазона начинается с верхнего участка вниз (тесситурный регулятор фальцетного регистра).

3. Содержание вокально-дидактических игр радостное, веселое, но образы героев при этом нежные и ласковые (мышата, лисята, зайчата и др.), не

провоцирующие детские голоса на форсированное звучание (эмоциональный регулятор фальцетного регистра).

Общение педагога с детьми осуществляется резонативным голосом, пение педагога – только в фальцетном режиме тихим голосом.

Первый этап методики «Вокальная азбука» включает в себя два блока вокально-дидактических игр, направленных на решение 2-х основных задач:

1) формирование вокального дыхания и фальцетного голосообразования средствами звукоподражания;

2) формирование правильной артикуляции отдельных гласных звуков, затем слогосочетаний на основе вокально-дидактических игр.

Второй этап – слухокоординационный. Задача данного этапа – чистое интонирование в фальцетном регистре. Г.П. Стулова на основе экспериментальной работы выявила, что фальцетный режим голосообразования способствует формированию чистоты интонации в пении [11]. К вокально-дидактическим играм начального этапа присоединяются игры с нисходящими попевками в диапазоне Соль 1 – Ре 2 октавы. Заметим, что нисходящее движение попевок способствует распространению фальцетного режима с верхнего участка диапазона на его среднюю часть [там же].

Третий этап – тембральный. Задача данного этапа – усиление яркости звука за счет использования губных и сонорных согласных, а также стаккато на основе вокально-дидактических игр и слоговых попевок. К концу этапа у детей формируется фальцетно-микстовый режим голосообразования, характеризующийся некоторым уплотнением смыкания голосовых складок.

Четвертый этап – дикционный. Задача данного этапа – совершенствование качества дикции в процессе пения. Вокальная работа основывается на применении слоговых попевок, игровых вокальных скороговорочных упражнений.

Пятый этап – синтезирующий. Задача данного этапа – объединение речевой и певческой функций. Содержание занятий обогащается чтением стихотворений. Речевой материал исполняется в фальцетно-микстовом регистре с интонационным рисунком классической сценической речи: «не петь, как говорить, а говорить, как петь». В процессе занятий применяются фольклорные игры, основанные на синтезе речи и пения.

Данный алгоритм формирования единства речевой и певческой функции голосообразования у старших дошкольников был успешно апробирован в студиях певческого воспитания детей в г. Москве: ансамбле «Рыжий кот» («Муниципальное бюджетное учреждение «ДК Мосрентген»); студии «Вокальная азбука» (Московское бюджетное учреждение культуры «Культурный центр «Вдохновение»); «Студии вокала» (Методический центр «Музыка с мамой»).

Из вышесказанного следуют следующие выводы.

Природа человеческого голоса формируется в дошкольном возрасте. На педагогов возлагается большая ответственность по воспитанию голосов дошкольников: «Детскую психику справедливо сравнивают с чистой грифельной доской: что на этой доске впервые пишется, то плохо стирается, а то и вовсе невозможно будет стереть» [4, с. 334]. Сформированный в детстве механизм звукообразования влияет на дальнейшее певческое развитие в процессе взросления.

В связи с формированием речевой функции в онтогенезе вокальная функция у большинства людей постепенно вытесняется, не будучи востребованной. Поэтому внимание педагога-вокалиста, работающего с детьми старшего дошкольного возраста, должно быть обращено на вокальную функцию, ее восстановление и объединение с речевой на единой акустической основе.

Современная вокально-педагогическая практика накопила обширный опыт различных подходов к процессу синтеза речи и пения. В предлагаемом варианте речепевческого подхода доминирует вокальная составляющая. Путь «*от пения к речи*» традиционен: своими истоками он восходит к старой итальянской вокальной школе (prima risonanza, poi pronuncia – вначале резонанс, потом произношение). Применение вокально-дидактических игр и обоснованный алгоритм настройки голосового инструмента адаптируют данный подход к воспитанию детских голосов. Он доступен для педагогов независимо от опыта их работы с детскими голосами и является органичным и эффективным средством формирования единства речевой и певческой функций у старших дошкольников.

Библиографический список

1. Кочнева И.С., Яковлева А.С. *Вокальный словарь*. Москва: Музыка, 1986.
2. Крошилина Т.Д. Причины угасания единой речепевческой функции у современных народных певцов. *Из опыта подготовки исполнителей народной песни сольной традиции*: сборник статей и материалов. Составители Н.В. Ерохина, Е.А. Михайлова. Москва: Государственный музыкально-педагогический институт им. Ипполитова-Иванова, 2021.
3. Мешко Н.К. *Искусство народного пения.* Архангельск: Правда Севера, 2007.
4. Морозов В.П. *Искусство резонансного пения.* Основы резонансной теории и техники. Москва: ИП РАН, МГК им. П.И. Чайковского, Центр «Искусство и наука», 2002.
5. Стулова Г.П. Взаимосвязь речевой и певческой функции учащихся в процессе их вокального воспитания. *Наука и Школа / Science and School.* 2021; № 1: 191 – 198.
6. Кацер О.В. *Методическая разработка «Основы игрового обучения пению»:* учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Музыкальная палитра, 2005.
7. Гатауллина Т.Г. *Совершенствование вокально-хорового воспитания младших школьников на основе синтеза речевой и певческой деятельности (в условиях православных учебных заведений)*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2000.
8. Крошилина Т.Д. *Мы – птицы.* Сочи: Центр русской культуры, 1998.
9. Тарасова К.В. *Лекции о развитии музыкальных способностей.* Москва: Центр Гармония, 2010.
10. Дмитриев Л.Б. *Основы вокальной методики*. Москва: Музыка, 1968.
11. Стулова Г.П. *Развитие детского голоса в процессе обучения пению.* Москва: Прометей, 1992.
12. Крошилина Т.Д. *Развитие женского народно-певческого голоса периода взросления.* Сочи: Центр русской культуры, 2002.
13. Стулова Г.П. Факторы педагогического воздействия на тембр певческого голоса. *Музыкальное искусство и образование: вестник кафедры ЮНЕСКО.* 2014; № 4: 90 – 104.
14. Емельянов В.В. *Развитие голоса. Координация и тренинг.* Санкт-Петербург: Лань, 1997.
15. Левидов И.И. *Певческий голос в здоровом и больном состоянии.* Ленинград; Москва: Искусство, 1939.
16. Large G., Iwate S., H. von Leden. *The Male Operatic Head Register Versus Falsetto.* Folia phomat. 1972; № 24: 19 – 29.
17. Багрунов В.П. *Азбука владения голосом.* Санкт-Петербург: Композитор, 2010.
18. Линклейтер К. *Освобождение голоса*. Перевод с английского. Москва: ГИТИС, 1993.
19. Грачева М.С. Голосовая складка человека. *Материалы III научной конференции*. Москва: ИХВ АПН СССР, 1971: 20 – 30.
20. Иглмен Д. *Мозг: Ваша личная история.* Перевод с английского Ю. Гольдберга. Москва: Колибри, Азбука-Аттикус, 2021.

References

1. Kochneva I.S., Yakovleva A.S. *Vokal'nyj slovar'*. Moskva: Muzyka, 1986.
2. Kroshilina T.D. Prichiny ugasaniya edinoj rechepevcheskoj funkcii u sovremennyh narodnyh pevcov. *Iz opyta podgotovki ispolnitelej narodnoj pesni sol'noj tradicii*: sbornik statej i materialov. Sostaviteli N.V. Erohina, E.A. Mihajlova. Moskva: Gosudarstvennyj muzykal'no-pedagogicheskij institut im. Ippolitova-Ivanova, 2021.
3. Meshko N.K. *Iskusstvo narodnogo peniya.* Arhangel'sk: Pravda Severa, 2007.
4. Morozov V.P. *Iskusstvo rezonansnogo peniya.* Osnovy rezonansnoj teorii i tehniki. Moskva: IP RAN, MGK im. P.I. Chajkovskogo, Centr «Iskusstvo i nauka», 2002.
5. Stulova G.P. Vzaimosvyaz' rechevoj i pevcheskoj funkcii uchaschihsya v processe ih vokal'nogo vospitaniya. *Nauka i Shkola / Science and School.* 2021; № 1: 191 – 198.
6. Kacer O.V. *Metodicheskaya razrabotka «Osnovy igrovogo obucheniya peniyu»:* uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: Muzykal'naya palitra, 2005.
7. Gataullina T.G. *Sovershenstvovanie vokal'no-horovogo vospitaniya mladshih shkol'nikov na osnove sinteza rechevoj i pevcheskoj deyatel'nosti (v usloviyah pravoslavnyh uchebnyh zavedenij)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2000.
8. Kroshilina T.D. *My – pticy.* Sochi: Centr russkoj kul'tury, 1998.
9. Tarasova K.V. *Lekcii o razvitii muzykal'nyh sposobnostej.* Moskva: Centr Garmoniya, 2010.
10. Dmitriev L.B. *Osnovy vokal'noj metodiki.* Moskva: Muzyka, 1968.
11. Stulova G.P. *Razvitie detskogo golosa v processe obucheniya peniyu.* Moskva: Prometej, 1992.
12. Kroshilina T.D. *Razvitie zhenskogo narodno-pevcheskogo golosa perioda vzrosleniya.* Sochi: Centr russkoj kul'tury, 2002.
13. Stulova G.P. Faktory pedagogicheskogo vozdejstviya na tembr pevcheskogo golosa. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie: vestnik kafedry YuNESKO.* 2014; № 4: 90 – 104.
14. Emel'yanov V.V. *Razvitie golosa. Koordinaciya i trening.* Sankt-Peterburg: Lan', 1997.
15. Levidov I.I. *Pevcheskij golos v zdorovom i bol'nom sostoyanii.* Leningrad; Moskva: Iskusstvo, 1939.
16. Large G., Iwate S., H. von Leden. *The Male Operatic Head Register Versus Falsetto.* Folia phomat. 1972; № 24: 19 – 29.
17. Bagrunov V.P. *Azbuka vladeniya golosom.* Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2010.
18. Linklejter K. *Osvobozhdenie golosa*. Perevod s anglijskogo. Moskva: GITIS, 1993.
19. Gracheva M.S. Golosovaya skladka cheloveka. *Materialy III nauchnoj konferencii*. Moskva: IHV APN SSSR, 1971: 20 – 30.
20. Iglmen D. *Mozg: Vasha lichnaya istoriya.* Perevod s anglijskogo Yu. Gol'dberga. Moskva: Kolibri, Azbuka-Attikus, 2021.

Статья поступила в редакцию 27.07.21

УДК 37.075

***Salamin E.E.**, MA student, Komsomolsk-on-Amur State University (Komsomolsk-on-Amur, Russia), E-mail: kayzersal@mail.ru*
***Usanov G.I.,** Doctor of Sciences (Economics), Professor, Department of Management, Marketing and Public Administration, Komsomolsk-on-Amur State University (Komsomolsk-on-Amur, Russia), E-mail: kayzersal@mail.ru*
***Guliev I.N.,** student, Komsomolsk-on-Amur State University (Komsomolsk-on-Amur, Russia), E-mail: kayzersal@mail.ru*

METHODOLOGICAL BASIS FOR MAKING ORGANIZATIONAL AND MANAGEMENT DECISIONS IN THE FIELD OF DEVELOPMENT OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT IN A STATE EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION. The article discusses methodological foundations for making organizational and managerial decisions in the field of physical culture and sports development in a state educational institution of higher education. All of the above in the article necessitates development of new methodological foundations for the development of physical culture and sports in higher educational institutions. The system of teaching and physical education of students should receive a transformation of all its elements adequate to the current state of the educational environment. The conceptual idea of this transformation should be a person-centered, integrated and individual approach, in contrast to the previous mass-centered approach.

Key words: **higher educational institutions, students, physical education, methodological foundations in the field of managerial decision-making.**

***Е.Е. Саламин,** магистрант, ФГБОУ ВО «Комсомольский-на-Амуре государственный университет», г. Комсомольск-на-Амуре, E-mail: kayzersal@mail.ru*
***Г.И. Усанов**, д-р экон. наук, проф., ФГБОУ ВО «Комсомольский-на-Амуре государственный университет», г. Комсомольск-на-Амуре, E-mail: kayzersal@mail.ru*
***И.Н. Гулиев**, студент, ФГБОУ ВО «Комсомольский-на-Амуре государственный университет», г. Комсомольск-на-Амуре, E-mail: kayzersal@mail.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИНЯТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ГОСУДАРСТВЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются методологические основы принятия организационно-управленческих решений в области развития физической культуры и спорта в государственном образовательном учреждении высшего образования. Все перечисленное в статье обусловливает необходимость разработки новых методологических основ развития физической культуры и спорта в высших учебных заведениях. Система преподавания и физического воспитания студентов должна получить адекватную современному состоянию образовательной среды трансформацию всех ее элементов. Концептуальной идеей этой трансформации должен стать личностно ориентированный, комплексный и индивидуальный подход в отличие от прежнего, массово ориентированного подхода.

Ключевые слова: **высшие учебные заведения, студенты, физическая культура, методологические основы в области принятия управленческих решений.**

В настоящее время особое внимание обращает на себя устойчивая тенденция снижения качества образования в высших учебных заведениях, проявляющаяся на всех его уровнях, в частности снижение количества занятий в неделю по физической культуре согласно рабочим программам дисциплины, 1 раз в неделю на 3 и 4 курсах студентов дневного отделения, у студентов заочного отделения проходит лекционный курс. В данных условиях самое время задуматься о том, что же ожидает не только образование, но и педагогическую науку «физическая культура» на данном поворотном этапе развития высшей школы.

Физическая культура и спорт являются составляющими элементами общей культуры человека, наряду с культурой мышления, поведения, общения, профессиональной деятельности и др. Являясь одним из социально значимых институтов современности, физическая культура и спорт во многом определяют успешность жизнедеятельности человека на протяжении всей его послевузовской деятельности.

Согласно концепции федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006 – 2024 годы», утвержденной Правительством РФ от 15 сентября 2005 года [1], в настоящее время имеется ряд факторов, отрицательно влияющих на развитие физической культуры и спорта, как в целом в стране, так и высших учебных заведениях в частности, и проблем, требующих неотложного решения, в том числе: недостаточное привлечение студентов к регулярным занятиям физической культурой; несоответствие уровня материальной базы и инфраструктуры физической культуры и спорта задачам развития студенческого спорта в стране, недостаточное количество профессиональных преподавательских кадров; утрата традиций российского студенческого спорта высших достижений на Дальнем Востоке; отсутствие на государственном уровне активной пропаганды занятий физической культурой и спортом как составляющей части здорового образа жизни, включая заботу о здоровье студентов.

Система преподавания физической культуры и спорта в образовательном учреждении высшего образования (ВУЗе) призвана создавать в учебном процессе условия для обеспечения успешной социализации подрастающего поколения и формирования у молодежи нравственных ориентаций на ведение здорового образа жизни.

Именно в вузе в завершение первой половины жизни студента формируются уровень здоровья, физическая подготовленность и ценностные ориентиры всех последующих периодов жизнедеятельности, включая профессиональную деятельность на благо общества.

Последнее неудивительно: в настоящее время в высших учебных заведениях Российской Федерации занимаются физической культурой и спортом около 35% студентов, что намного меньше, чем в развитых зарубежных странах, где данный показатель составляет 40 – 50%.

Несмотря на возросшие в последние годы объемы финансирования многих отраслей жизнедеятельности, в том числе и области физической культуры и спорта, существующие механизмы реализации государственной политики в данной сфере не дают ожидаемых результатов.

На федеральном уровне государственного управления уже давно произошло осознание и признание факторов, отрицательно влияющих на развитие физической культуры и спорта как в стране в целом, так и высших учебных заведениях в частности.

В ряде правительственных документов неоднократно отмечается наличие проблем, требующих неотложного решения, в том числе:

– недостаточное привлечение студентов к регулярным занятиям физической культурой;

– несоответствие уровня материальной базы и инфраструктуры физической культуры и спорта задачам развития студенческого спорта в стране;

– недостаточное количество профессиональных преподавательских кадров; утрата традиций российского студенческого спорта и т.д.

Решить указанные проблемы призвана федеральная целевая программа «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006 – 2024 годы». На региональном и муниципальном уровнях также разработаны аналогичные программы. Вузы тоже формально имеют собственные программы развития физической культуры и спорта. Однако содержание этих программ большей частью носит декларативно-вероятностный характер, поскольку в них отсутствуют размеры и источники финансового обеспечения планируемых мероприятий и проектов.

Генерирование управленческого решения начинается с разработки прогноза улучшения образовательных результатов в высшем учебном заведении, что позволит обеспечить мобилизацию ресурсов и внутреннего потенциала вузов с низкими образовательными результатами.

Для разработки прогноза развития ситуации использовалось экспертное прогнозирование. Состав экспертной группы из числа профессорско-преподавательского состава образования утверждается приказом по вузу.

Эксперты разрабатывают механизмы улучшения образовательных показателей в вузах с низкими результатами.

Механизмы улучшения образовательных показателей в высшем учебном заведении, разработанный экспертной группой, первый вариант:

1. Поддержка создания и развития профессионального взаимодействия в институтах и университетах профессионального сообщества ректоров, проректоров, деканов, преподавателей с низкими образовательными результатами с ведущими высшими учебными заведениями, показывающими положительно стабильные результаты образовательной деятельности с целью перевода этих высших учебных заведений в эффективный режим работы.

2. Стимулирование практики сотрудничества со средними профессиональными учреждениями для дальнейшего профессионального обучения с ведущими учреждениями высшего образования.

3. Организация лекций и мастер-классов лучших преподавателей и профессоров, в том числе с использованием дистанционных технологий для студентов, показывающих низкие образовательные результаты сессий, с целью ознакомления с результативным опытом работы профессорско-преподавательского состава, распространённым в мировой и применяемым в отечественной практике.

4. Стимулирование обучения профессиональных сообществ на уровне высших учебных заведений к совершенствованию образовательного процесса и «повышению планки» академических достижений студентов.

5. Обеспечение морального стимулирования, общественного признания достижений институтов и университетов, работающих в сложном социальном контексте, и педагогов, обучающих студентов из неблагополучных семей.

Эксперты разработали альтернативные варианты решения проблемы низких результатов для выбора наиболее эффективного. Второй альтернативный вариант повышения низких результатов:

1. Совершенствование управления в системе высшего образования по повышению качества и результативности деятельности.

2. Проведение диагностических и мониторинговых мероприятий с современными педагогическими технологиями, анализ результатов с целью выявления неуспешных зон в промежуточных и итоговых результатах студентов и преподавателей.

3. Организация профессиональной поддержки школ, средних профессионально-учебных заведений, работающих в сложных социальных условиях и показывающих низкие образовательные результаты.

4. Создание системы психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательных отношений в целях решения адаптационных задач, особенно на 1 курсе обучения (навыки, которые позволяют выстроить жизненную перспективу и профессиональную карьеру), помогающей включиться в экономическую и социальную жизнь общества (навыки принятия ответственных решений, коммуникативные навыки, навыки коллективной работы, общекультурные и профессиональные компетенции), решить проблем социализации (навыки, обеспечивающие включение в жизнь социума), воспитать толерантность (развивать основы здорового образа жизни), снизить риски социальной эксклюзии в студенческом сообществе (неблагополучных семьях).

6. Современно-актуальное ресурсное обеспечение.

Сопоставление вариантов решения с имеющимися ресурсами и данными экспертизы и отбор основных вариантов управленческих воздействий.

Руководитель экспертной группы, курирующий высшие учебные заведения с низкими результатами, сопоставив варианты решения проблемы, коллективно со всеми членами экспертной группы выбирает оптимальный вариант, направленный на минимизацию рисков. В данном случае управленческое решение было принято, учитывая специфические особенности методологических основ принятия организационно-управленческих решений с позиций следующих принципов:

– формирование на уровне управления и в высшем профессиональном сообществе общих моральных ценностей, культуры высоких ожиданий, доверия к педагогическому составу, сотрудничества;

– формирование инфраструктуры поддержки высших учебных заведений, работающих в сложных условиях;

– концентрация системы управления и образовательных организаций на образовательных достижениях студентов: все изменения рассматриваются с точки зрения их влияния на образовательные результаты и стандарты ФГОС;

– стратегический характер планирования работы, ориентация не только на актуальную ситуацию, но на развитие потенциала, обеспечение достаточного времени для достижения улучшений.

Принятие решения, выбор методологических основ организационно-управленческих решений, в том числе в области развития физической культуры и спорта, документальное оформление, разработка и составление детального плана решения.

Экспертная группа высших учебных заведений оптимальным для реализации посчитала второй вариант, т.к. в нем помимо совершенствования управления качеством образования муниципалитета присутствуют направления по работе с родителями, диагностике и мониторинговым мероприятиям, которые отсутствуют в первом варианте.

В теории управления образования выделяют процедуру принятия управленческого решения, состоящую из различного количества этапов, последовательное рассмотрение которых позволяет определить, как основные пути подготовки и принятия в методологии управленческого решения, так и оформление и издание распорядительных документов, отражающих это решение.

Нами с методологических позиций рассматривался вопрос об оценке профессионализма профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений кафедр физического воспитания и спорта. В сферу оценок были включены параметры, так или иначе имеющие отношение к рассматриваемой нами теме. Прежде всего, это компетентность в основной области деятельности, высокая культура конструктивного общения, уверенность в принятии профессиональных решений.

Все эти (а также и другие качества) характеризуют собой компетентностный подход к оценке профессионализма профессорско-преподавательского состава вуза кафедры физической культуры.

Ранее особый акцент в процессе такой оценки делался на профессиональных знаниях преподавателя вуза, умении преподносить их студентам. Однако далее (с течением времени – в последние десятилетие) все большую роль стали играть «личностные качества», определяющие умение общаться и уверенность в себе с позиций реализации ценностей профессиональной культуры преподавателей и организаторов как занятий, так и соревнований [2]. Также далеко не положительное влияние оказывает отсутствие практических занятий по физической культуре на студентов заочного отделения, резкий переход на постоянный лекционный курс, что приводит к возникновению гиподинамии у студентов. Отрицательно сказывается и частое изменение рабочих программ дисциплин (программы меняются почти каждый учебный год). Большой объем часов идет на самостоятельную работу. Но, по сути, студенты сами по себе в большинстве ленивые, вследствие их пассивности развивается большинство болезней.

Нами в процессе исследования подчеркивается необходимость грамотной оптимизации образовательного процесса в вузе по физической культуре, что в конечном итоге привело к появлению идеи «экономической педагогики физической культуры и спорта в высшем учебном заведении».

Центральное место в данной педагогике занимают вопросы формирования установки на положительный результат [3]. Именно они, исходя из принципа от практики к теории, позволили определить рассматриваемую тему и обогатить её согласно названному принципу.

Именно с этих позиций и актуализируется вопрос о методологических основах разработки механизмов принятия решений в области развития физической культуры и спорта в государственном образовательном учреждении высшего образования. В педагогике это так называемая синергетическая методология [4]. Личностно ориентированный подход в данном случае является общенаучным методологическим основанием осуществления научных исследований в рамках как общей, так и экономической педагогики ФКиС.

В более детальном «концептуальном» виде речь идёт о методологических основах разработки механизмов принятия управленческих решений конвенциональной направленности.

В соответствии с данной направленностью научные теории в педагогической науке и образовании – не пассивные отражения событий, а свободные творения разума, резюмирующие, происходящее наиболее приемлемым образом.

С позиций «качественно-количественного анализа педагогических процессов принятия организационно-управленческих решений» можно выделить также априористскую и фальсификационалистскую направленность формирования методологий. В совокупности они и определяют содержание данных методологических основ.

Исследованная профессионально-личностная инновационная модель в системе принятия организационно-управленческих решений в области развития физической культуры и спорта показала, что она состоит из ряда блоков, определенным образом связанных между собой. Один из них – управление разработкой механизмов в системе принятия организационно-управленческих решений в области развития физической культуры и спорта. Это ключевой (с позиций методологических основ) блок, состоящий из ряда основополагающих принципов, в основе которых заложено определенное понимание нижеследующих понятий.

Другим блоком, лежащим в основе модели, является «ключевые основополагающие механизмы принятия организационно-управленческих решений в области развития физической культуры и спорта». И прежде всего это: 1) образно-мыслительный; 2) учётно-аналитический; 3) финансово-контрольный механизм.

Кроме названных следует различать уточненные механизмы принятия управленческих решений. Каждый из них представляет собой совокупность средств (способов) воздействия на исследуемые нами управленческие процессы с целью развития навыков принятия рациональных организационно-управленческих решений в области развития физической культуры и спорта, достижения делового успеха в своей повседневной практике осуществления физкультурно-спортивной и оздоровительной деятельности в государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования.

В табл. 1 показана взаимосвязь основополагающих и уточненных механизмов принятия управленческих решений.

На основе проведенного исследования нами делаются следующие выводы.

1. Если речь вести о методологических основах принятия организационно-управленческих решений в области развития физической культуры и спорта в государственном образовательном учреждении высшего образования, то они

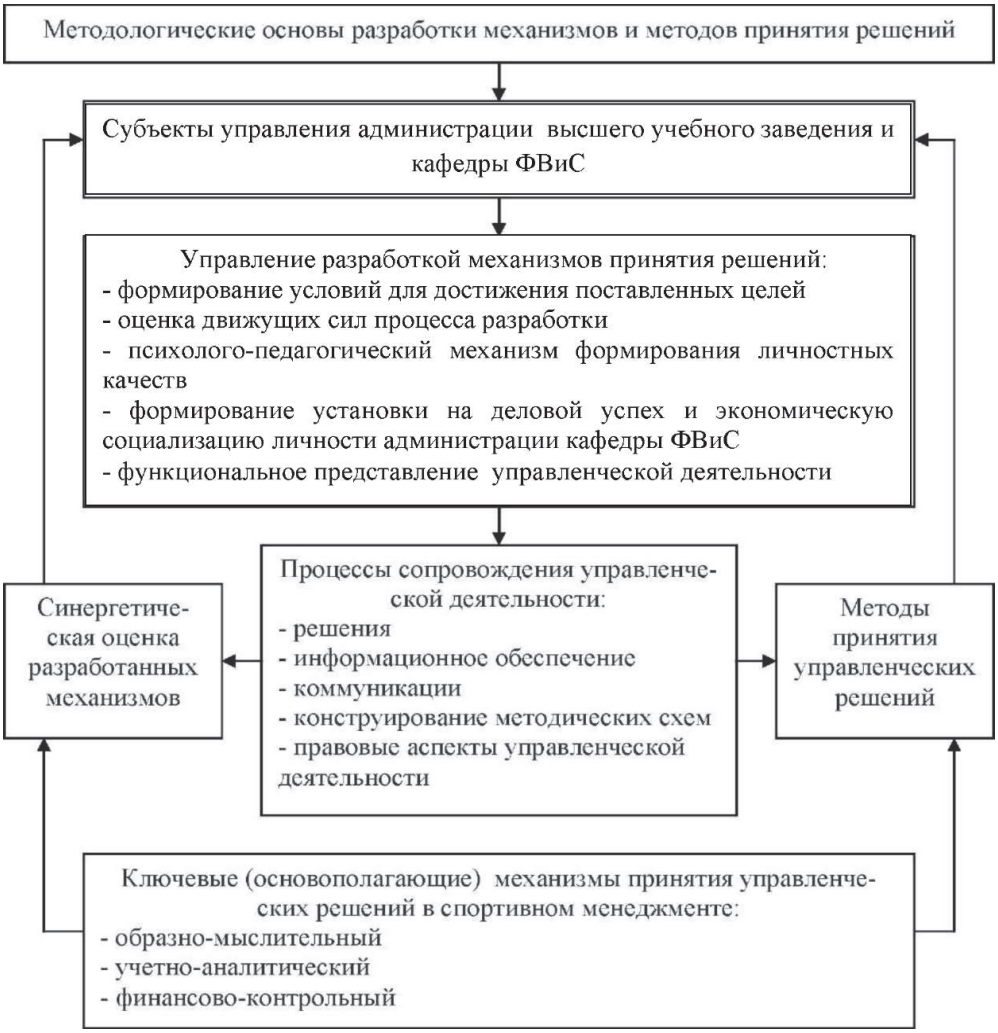


Рис. 1. Профессионально-личностная инновационная модель в системе обучения принятию организационно-управленческих решений в области развития физической культуры и спорта в государственном образовательном учреждении высшего образования

Таблица 1

Разработка механизмов принятия управленческих решений в области развития физической культуры и спорта в государственном образовательном учреждении высшего образования

Уточненный механизм принятия управленческих решений	Вид основополагающего механизма		
	Образно-мыслительный	Учетно-аналитический	Финансово-контрольный
1. Поведение администрации.	+	+	
2. Распределение ресурсов.			+
3. Ролевое моделирование.	+		+
4. Процедурный.		+	
5. Организационный.		+	
6. Ценностный.			+
7. Структурный.		+	
8. Адаптационно-направленное действие.	+		
9. Вариативное и гибкое мышление.	+		
10. Психолого-Педагогический	+		

органически связаны с их реализацией на практике. В работе они представлены в виде основополагающих и уточненных механизмов, определенным образом связанных между собой.

2. Особую значимость имеет образно-мыслительный механизм принятия решений в вузе, что касаемо физической культуры и спорта. Он имеет непосредственную связь с рядом уточненных механизмов поведения заведующих кафедр, ролевого моделирования, вариативного и гибкого мышления, а также психолого-педагогического и механизма адаптационно-направленного действия.

3. Учётно-аналитический и финансово-контрольный механизмы формируют подсистему управления на кафедрах ФВиС, обеспечивающую его информацией, используемой для планирования и контроля за физкультурно-спортивной и оздоровительной деятельностью. Учетно-аналитический механизм, кроме того, акцент делает на аналитическую деятельность руководителей вуза, а финансово-контрольный – на реальность предложений по обеспечению запланированных мероприятий, направленных на достижение конкурентных преимуществ в сфере инноваций, включая организационное построение.

4. Образно-мыслительный механизм играет в системе управления физкультурно-спортивной деятельности роль методологического индикатора. Это проявляется в сознании администрации высшего учебного заведения и кафедр ФВиС в формировании субъективных представлений мнений о намерениях в отношении возможных управленческих решений по обеспечению жизнедеятельности хозяйствующего субъекта. Мышление при этом, являясь образным по своему содержанию, играет роль измерительного механизма в рамках данной управленческой деятельности.

Все перечисленное обусловливает необходимость разработки новых методологических основ развития физической культуры и спорта в высших учебных заведениях. Система преподавания и физического воспитания студентов должна получить адекватную современному состоянию образовательной среды трансформацию всех ее элементов. Концептуальной идеей этой трансформации должны стать личностно ориентированный, комплексный и индивидуальный подходы в отличие от прежнего массово ориентированного подхода.

Библиографический список

1. *Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта»*. Постановление от 15 апреля 2014 г. N 302. Available at: https://minsport.gov.ru/2019/doc/Gosydarstvennya-programma.pdf
2. Попова А.Ф., Попова А.А. Педагогическая наука и экономическое образование в вузе физической культуры. *Вестник ЮУрГУ*. 2016; № 1.
3. Попова А.Ф., Шакиров В.Р. Педагогическая технология обучения принятию решений в спортивном ориентировании. *Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта*. 2019; № 1.
4. Сериков Г.Н. Гуманно ориентированная системно-синергетическая интерпретация человеческого ресурса. *Вестник ЮУрГУ*. 2020.
5. *КнАГУ – Кафедра*. Available at: https://knastu.ru/page/411

References

1. *Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii "Razvitie fizicheskoj kul'tury i sporta»*. Postanovlenie ot 15 aprelya 2014 g. N 302. Available at: https://minsport.gov.ru/2019/doc/Gosydarstvennya-programma.pdf
2. Popova A.F., Popova A.A. Pedagogicheskaya nauka i `ekonomicheskoe obrazovanie v vuze fizicheskoj kul'tury. *Vestnik YuUrGU*. 2016; № 1.
3. Popova A.F., Shakirov V.R. Pedagogicheskaya tehnologiya obucheniya prinyatiyu reshenij v sportivnom orientirovanii. *Pedagogiko-psihologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoj kul'tury i sporta*. 2019; № 1.
4. Serikov G.N. Gumanno orientirovannaya sistemno-sinergeticheskaya interpretaciya chelovecheskogo resursa. *Vestnik YuUrGU*. 2020.
5. *KnAGU – Kafedra*. Available at: https://knastu.ru/page/411

Статья поступила в редакцию 20.07.21

УДК 378

***Spirin I.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tyumen Industrial University (Tyumen, Russia), E-mail: i_g_o_r_spirin@mail.ru*

ABOUT PROBLEMS OF TRAINING IT SPECIALISTS AT A UNIVERSITY DURING THE DIGITAL TRANSFORMATION OF THE RUSSIAN ECONOMY. The article deals with problems of the IT industry, one of which is training of IT specialists at a university in the context of digital transformation of the Russian economy. The paper presents opinions of Russian and foreign experts on this issue. Attention is paid to the plan of the government of the Russian Federation to double the share of the IT sector in the structure of the country's economy and to strengthen the activity of state bodies in the field of training IT specialists at a university. The author, based on the experience of interaction between the university and organizations, cites and analyzes the requirements imposed by employers to applicants for an IT position among students. The paper also presents results of a survey of students. In conclusion, the author shares experience of cooperation between the university and one of the technology companies in the field of personnel training for IT enterprises and suggests possible ways to solve this problem.

Key words: **information and communication technologies, IT sector, IT specialties, IT specialist, project, project activities.**

***И.С. Спирин**, канд. пед. наук, доц., Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень, E-mail: i_g_o_r_spirin@mail.ru*

О ПРОБЛЕМАХ ПОДГОТОВКИ IT-СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ В ПЕРИОД ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ РОССИЙСКОЙ ЭКОНОМИКИ

В статье рассматриваются проблемы IT-отрасли, одной из которой является подготовка IT-специалистов в вузе в условиях цифровой трансформации российской экономики. В работе излагаются мнения отечественных и зарубежных экспертов по этому вопросу. Уделяется внимание плану правительства РФ по удвоению доли IT-сектора в структуре экономике страны и усилению активности государственных органов в сфере подготовке IT-специалистов в вузе. Автор, основываясь на опыте взаимодействия вуза и организаций, приводит и анализирует требования, предъявляемые работодателями к соискателям на IT-должность среди обучающихся. Также в работе приводятся результаты анкетирования студентов. В заключение автор делится опытом сотрудничества вуза с одной из технологических компаний в области подготовки кадров для предприятий IT-сферы и предлагает возможные пути решения данной проблемы.

Ключевые слова: **информационно-коммуникационные технологии, IT-сектор, IT-специальности, IT-специалист**, **проект, проектная деятельность.**

Мир стремительно меняется на наших глазах, многие эксперты на разных уровнях заявляют, что мы находимся на пороге тектонических изменений во всех сферах человеческой деятельности – от социальной до производственной. Эти изменения вызваны технологическим бумом информационных технологий, цифровой трансформацией экономики и надвигающейся четвертой промышленной революцией с последующим переходом к информационному обществу, где главными продуктами производства будут знание и информация, а большинство населения будет задействовано в управлении информационными потоками. Общепризнано, что IT-сектор стал лидером современной экономики в большинстве стран мира. Эта отрасль, как справедливо отмечают эксперты, становится системообразующей во многих странах, в том числе и в России, поскольку в последнее время был принят ряд принципиальных решений по стимулированию сферы информационных технологий и переходу на цифровую экономику.

По данным ряда аналитиков и экспертов, сфера информационных технологий в России за последние 10 лет демонстрировала устойчивый рост, опережала динамику роста ВВП на 2 – 4% (кроме 2016 года), при этом тренд ускоренного развития отрасли соответствует общемировой ситуации [1].

Сказанное выше подтверждается мнением директора Института статистических исследований и экономики знаний (ИСИЭЗ) и первого проректора НИУ ВШЭ Л. Гохберга. Проведённое ими исследование убедительно показывает, что сектор информационно-телекоммуникационных технологий (ИКТ) вырвался в ряды лидеров по динамике валовой добавленной стоимости (ВДС): в постоянных ценах в 2020 году прирост составил 2,8% по сравнению с 2019 годом. Продолжая свою мысль, эксперт отмечает: «В результате сектор ИКТ вышел на рекордно высокую долю в ВВП, достигшую своего максимума – 3,1%, что сопоставимо с ведущими странами мира ВВП, а в 2019 году этот показатель составлял 2,9%» [2].

В отчёте исследования ИСИЭЗ акцентируется внимание на выводе [2], что положительную динамику обеспечили такие направления ИКТ-сектора, как (данные представлены в постоянных ценах):

1. Производители ИКТ-оборудования – рост 4,1%.
2. Отрасль ИТ (производители программного обеспечения) – рост 12,7%.
3. Оптовая торговля ИКТ-товарами – рост 30,9%.

В другом исследовании от аналитической компании International Data Corporation (IDC) сообщается [3], что цифровая трансформация российской экономики продолжает набирать темпы, вызывая тем самым спрос на IT-услуги во многих её отраслях.

Основными факторами, по мнению экспертов IDC, стимулирующими трансформацию экономики, являются следующие:

1. Возможности роста на новых рынках и возрастающая конкуренция.
2. Эволюционирующие предпочтения и поведение клиентов и сотрудников.
3. Новые стандарты, нормативные акты и законы.

Однако, также отмечается в исследовании [3], основные сложности цифровой трансформации по-прежнему связаны со следующими проблемами:

1. Ограниченностью бюджетов предприятий.
2. Управлением преобразованиями и измерением экономического эффекта.
3. Недостатком количества сотрудников, их уровнем компетенций и опытом.

Очевидным становится тот факт, что растущей IT-отрасли уже сегодня требуются квалифицированные специалисты с набором соответствующих компетенций.

Многие эксперты в IT-сфере отмечают, что в настоящее время спрос на IT-специалистов превышает предложение, наблюдается серьёзный дисбаланс между спросом и предложением на рынке труда, поскольку потребность в подобных специалистах испытывают не только технологические компании, но и предприятия разных отраслей российской экономики [4].

Как отвечает интернет-изданию «NEWS.ru» общественный уполномоченный по цифровым технологиям в городе Москве С. Козарезов, «в России наблюдается системная нехватка программистов и специалистов-аналитиков, подготовленных под проекты для развития цифрового бизнеса» [5].

В этом же русле высказывает своё мнение в интервью «Российской газете» замглавы Минцифры Е. Кисляков, что по разным оценкам дефицит квалифицированных кадров в IT сфере варьируется от 500 тыс. до 1 млн человек [6].

В компании Microsoft пришли к выводу, что через 5 – 6 лет нехватка программистов на рынке труда вырастет до 1 миллиона незанятых вакансий, об этом заявляет вице-президент Д. Люсон. Одной из причин компания видит в стремительном развитии искусственного интеллекта и интернета вещей [7].

По сообщению издания «КоммерсантЪ», председатель правительства М. Мишустин на совещании 09.07.2020 в Иннополисе объявил об амбициозном плане – удвоении доли IT-сектора в ВВП экономики страны. Что, в свою очередь, будет подстёгивать «кадровый голод» в этом секторе.

Однако в этой связи правительство намерено в рамках утверждённого плана предпринять ряд шагов с целью нивелировать негативные последствия перехода к цифровой экономике. Частью этого плана являются следующие шаги [8]:

1. Снижение налоговой ставки в IT-секторе (налоговый маневр).
2. Удвоение за 3 – 4 года число занятых в IT-секторе.
3. Стимулирование спроса на IT-решения в госсекторе.
4. Поддержка стартапов.
5. Переформатирование системы IT-образования и значительные финансовые вложения в образовательную среду.

Далее в статье издания «КоммерсантЪ» отмечается, что на сегодняшний момент правительству наиболее понятна стратегия в области кадров и образования. Продолжая, автор статьи приводит слова М. Мишустина, что к 2024 году в российских университетах контрольные цифры приема по IT-специальностям на бюджетные места должны вырасти с текущих 50 тыс. до 120 тыс., а это более чем в два раза. Как замечает автор, «это беспрецедентное обещание роста бюджетных мест в вузах». Вместе с тем 5 – 7% студентов предполагается обучать в 12 – 15 университетах по международным программам [8].

Более подробно план по стимулированию IT-сектора изложен в документе «Стратегия развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2019 – 2025 годы и на перспективу до 2030 года» [9].

Таким образом, в ближайшие годы в сфере образования планируются значительные изменения в подготовке IT-специалистов с привлечением отечественного и мирового опыта.

Исходя из вышесказанного, можно говорить о том, что система образования становится одним из центральных звеньев в стратегии развития отрасли информационно-коммуникационных технологий в решении поставленных системных задач.

Однако для решения системных задач требуются и системные меры, в том числе и в сфере образования, поскольку цифровая трансформация экономики потребует цифровую трансформацию системы образования.

Как уже было сказано выше, правительство РФ намерено уделить серьёзное внимание подготовке по IT-специальностям, поэтому в этой статье далее будет идти речь о проблеме подготовки IT-специалистов в вузе, нисколько не принижая достоинство других направлений, приносящих весомый вклад в структуру российской экономики.

В подготовке IT-специалистов, как и в других технических направлениях, российское образование испытывает ряд проблем. К примеру, С. Козарезов высказал мнение интернет-изданию «NEWS.ru», с которым сложно не согласится, поскольку эта одна из наболевших проблем системы образования России: «Российские университеты не имеют достаточной технической базы, чтобы готовить таких специалистов. Это тоже большая, многослойная проблема». «Между тем создание образовательных кейсов для программистов пока не приносит результата», – заключает эксперт [10].

Нужно отметить, что высказанное мнение является отражением общемировой ситуации в подготовке IT-кадров, стремительное развитие сферы высоких технологий приводит к смене требований работодателей к соискателям. В качестве примера можно привести мнение, которое выражает Д. Люсон, вице-президент Microsoft, подчёркивая, что за последнее время значительно изменились требования, которые большинство IT-компаний выдвигают к соискателям. Если в прошлом компании искали программистов, владеющих одним или несколькими языками программирования, то сейчас бизнес заинтересован в full-stack-разработчиках, обладающих знаниями в наборе технологий, способных создавать и обслуживать все стороны приложения [7].

Вследствие этих и прочих причин, в отсутствии нужных кадров на рынке труда работодатели в последнее время стали активно практиковать опыт рекрутирования студентов по IT-специальностям ещё на этапе их обучения в вузе для решения своих производственных задач, вынуждая себя идти на рискованный шаг, поскольку, как известно, не все студенты, когда обучаются, обладают сформированными компетенциями по определённым информационным технологиям.

Прибегая к такому шагу, компании и организации обостряют конкурентную борьбу за будущих специалистов в IT-сфере, испытывая их нехватку уже сегодня.

Действительно, нужно сказать, что ситуация в этой сфере стремительно меняется не только в крупных столичных городах – Москве, Санкт-Петербурге, но и в региональных центрах. Время, когда вузы после окончания обучения выпускали своих студентов в «свободное плавание», проходит. В настоящее время работодатели уже приходят в вуз с целью заинтересовать и выявить компетентных студентов, предлагая проявить свои знания и умения в разном качестве, выполняя производственные задачи.

Со своей стороны приводим опыт сотрудничества Тюменского индустриального университета на базе кафедры бизнес-информатики и математики с заинтересованными компаниями в студентах по IT-направлениям.

Как было, сказано ранее, несмотря на то что, в последнее время работодатели активно обращаются с просьбой привлечь студентов для решения производственных вопросов, с одной стороны, с другой стороны, к соискателям предъявляются достаточно высокие требования.

Из опыта сотрудничества кафедры бизнес-информатики и математики с работодателями мы приходим к следующему заключению: сегодня компаниям нужны соискателями на должность IT-сотрудника, не просто умеющее писать программы на одном из языков программирования, а со знанием и опытом набора технологий (стек-технологий).

Так, например, ООО «НОВАТЭК Научно-технический центр» выразило потребность в соискателях среди студентов со знаниями следующих технологий:

1. Front-end – React, Redux, TypeScript.
2. Back-end – Java, Spring.
3. Data Base – SQL, PLSQL, Oracle.
4. Big Data – Python, Tensor Flow.

ООО «Тюмень Водоканал» заявило о потребностях в студентах, обладающих знаниями в технологиях и удовлетворяющих следующие требования:

1. Высшее/неоконченное высшее образование.
2. Умение писать код на 1С.
3. Базовое понимание механизма СКД в 1С.
4. Базовые знания архитектуры 1С, понимание MS SQL, интеграции с разными платформами и обмена информацией.
5. Коммуникабельность.
6. Без опыта работы.

В компании Foxcom на условиях аутстаффинга (форма взаимоотношений между работодателем и работником, которая даёт возможность работодателю на законных основаниях привлекать рабочую силу и при этом не оформлять сотрудников к себе в штат) готовы сотрудничать со студентами, владеющими различной квалификацией (программистов, аналитиков и тестировщиков), специализирующихся на Java, Python, JavaScript, TypeScript, ExtJS, Angular, React, Swift, Objective-C, Flutter.

Нами проведены анализ и систематизация обращений в Тюменский индустриальный университет и непосредственно на кафедру бизнес-информатики и математики из различных компаний и организаций с целью привлечь студентов в качестве штатных или внештатных работников на позицию IT-специалистов. Ниже приводим распространенный перечень требований и знаний технологий, предъявляемых к студенту.

К Back-end-разработчику предъявляются следующие требования:

- желание обучаться и научиться решать сложные технические задачи;
- знание фреймворка Symfony, Node.js;
- знание Python, Tensor Flow, Keras;
- знание Java, Spring Framework, JavaServer Faces (JSF), Google Web Toolkit (GWT);
- знание MS SQL Server, Oracle, PostgreSQL, индекс-серверов, Memcached и иных серверных технологий;
- знание ООП;
- умение применять шаблоны проектирования;
- опыт работы с Git и Docker.

К Front-end-разработчику предъявляются следующие требования:

- знание TypeScript, JavaScript (ES6+), фреймворка Vue(Nuxt), React(Redux);
- знание препроцессоров Sass/Stylus, шаблонизатора Pug;
- знание сборщиков Gulp/Webpack;
- знания вёрстки с именованием по БЭМу;
- опыт работы с Git и Docker.

Для QA-тестировщика предъявляются следующие требования:

- опыт тестирования web / mobile проектов от 1 года;
- практическое понимание принципов работы API;
- знания SQL на уровне написания простых запросов;
- знание современных технологий тестирования (Jira, TestRail, Fiddler/Charies, Postman, Android Studio/Xcode)
- опыт работы с Git и Docker.

Для аналитика разработаны следующие требования:

- опыт анализа и описания требований к разработке web-приложений (front- и front-to-back-проекты);
- опыт моделирования информационно-технологических процессов;
- опыт разработки технической документации;
- знание современных технологий front-end и back-end-разработки, основ реляционных баз данных, принципов нормализации данных, опыт моделирования структур баз данных;
- понимание основных принципов работы и проектирования RESTful API;
- знания принципов интеграции систем и построения SOA;
- знание технологий анализа больших данных (Big Data).

Как видно из приведённого перечня требований, нанимателя предъявляет серьёзные требования к соискателю на позиции ИТ-специалиста в своих организациях, в том числе и с учётом опыта работы с определёнными технологиями. Также следует подчеркнуть, что не все перечисленные технологии можно реализовать в рамках образовательной программы в вузе по целому ряду причин: отсутствие материально-технической базы, соответствующего программного обеспечения, профессорско-преподавательского состава со знанием и опытом определённых технологий и т.д.

Таким образом, выявляются противоречия: с одной стороны, работодатель остро нуждается в IT-специалистах со знанием определённых технологий, с другой стороны, образовательная среда не может обеспечить обучающимися в нужном количестве с подобными компетенциями в текущих условиях, поскольку студенты ещё находятся в процессе приобретения квалификации.

Всем очевидно, что большинство абитуриентов, поступающих в вуз, обладает минимальными знаниями в области определённых технологий в сфере IT, потому как концентрируют своё внимание в старших классах на подготовке к ЕГЭ по выбранным предметам.

К тому же не все школьники в качестве дополнительного экзамена по ЕГЭ выбирают информатику, поскольку на некоторые IT-направления требуются другие предметы: так, например, на направление 38.04.05 Бизнес-информатика – обществознание, 01.03.02 Прикладная математика и информатика – физика, 02.03.01 Математика и компьютерные науки – физика и т.д. Это подтверждается нашим опросом, проведённым среди более 130 студентов Тюменского индустриального университета на начальных курсах по IT-направлениям.

На вопрос: «Сдавали ли Вы ЕГЭ по информатике при поступлении в вуз?» только 38,6% опрошенных ответили, что сдавали информатику в качестве дополнительного экзамена, 61,4% не сдавали информатику при поступлении в вуз.

Далее в анкетировании на вопрос: «Какой язык программирования Вы изучали в школе на уроках информатики?» большинство респондентов (61,4%) ответили – Pascal, 18,9% – Python, подобный результат из нашего опыта был ожидаем, а 23,5% опрошенных ответили, что программирование в школе не изучалось. Ниже на рис. 1 представлена подробная диаграмма распределения ответов по данному вопросу.

На вопрос: «Оцените уровень преподавания дисциплины информатики в вашей школе» около половины респондентов (51%) ответили, что средний и ниже среднего, а 14,4% назвали низкий. Ниже на рис. 2 представлена диаграмма распределения ответов.



Рис. 2. Диаграмма распределения ответов

Таким образом, как следует из результатов опроса, большинство обучающихся, поступив в вуз на IT-направления, имеют невысокие знания по информатике и ИКТ. Однако вместе с тем ясно, что студенты поступали в вуз, чтобы приобрести соответствующие компетенции и реализовать себя в качестве подготовленных специалистов в будущей профессии.

Очевидно, что традиционными подходами в подготовке IT-специалистов не добиться решения поставленных задач в современных условиях. Вследствие этого вузы должны находить новые пути и методы, организовать учебную деятельность так, чтобы можно было втягивать студентов в реальную работу уже на начальных курсах обучения.

Понимая важность проблемы в подготовке IT-специалистов на базе кафедры бизнес-информатики и математики совместно с компанией Esoft и некоторыми другими представителями бизнеса реализуется программа образовательного сотрудничества с целью выявления талантливых студентов, активизации проектной деятельности для формирования кадрового потенциала в IT-сфере. Данная программа сотрудничества, с одной стороны, даёт студентам хорошую возможность реализовать свой потенциал и продемонстрировать свои знания, с другой стороны, работодатель имеет возможность напрямую общаться с обучающимися, оценивания их качества в процессе обучения.

В рамках программы сотрудничества представители компании Esoft в 2019 – 2020 году вышли с инициативой и предложили для обучающихся по IT-направлениям набор проектов (кейс-заданий), где студенты могут проявить свои качества в индивидуальной или командной работе и приобрести нужные компетенции в процессе реализации проектов в тесном взаимодействии со специалистами компании Esoft.

Следует отметить, что предложенные проекты (кейс-задания) рассчитаны не на один семестр обучения, а на полный цикл академической программы в вузе, охватывая набор информационных технологий и комплекс дисциплин, в том числе курсовые работы, учебные и производственные практики, и в дальнейшем выбранный проект может быть реализован как выпускная квалификационная работа. Ниже в табл. 1 приведён перечень и писание функционала проектов.

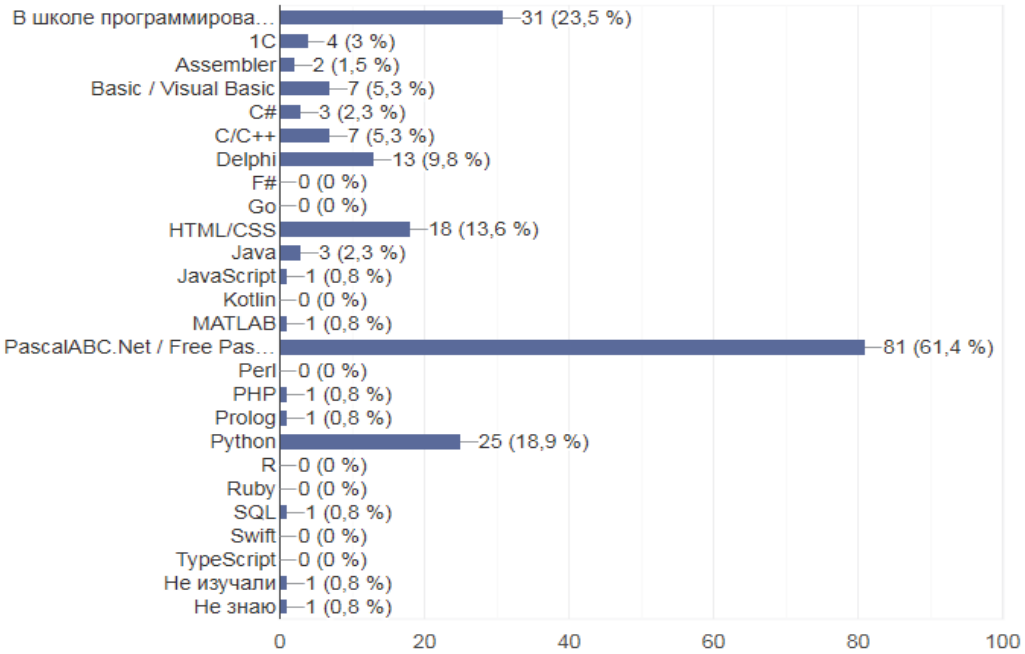


Рис. 1. Диаграмма распределения ответов

Таблица 1

Список типовых студенческих проектов

№	*Проект*	*Описание*
1	Автоматизированное расписание	Функционал: система, которая самостоятельно распределяет нагрузку преподавателей по кабинетам и корпусам университетов с учётом рабочих графиков и предпочтительного времени проведения, а также типов проводимых занятий
2	Интерактивные видео обучения	Функционал: обучающие видео, в которых на определённых этапах задаются вопросы обучающемуся с вариантами ответов, при выборе одного из вариантов ответа видео показывает результат, который может получиться при выбранном решении, и обозначает правильность ответа.Видео может состоять из неограниченного количества вопросов и кейсов
3	Создание голосом сущностей в системе (с заполнением потребности)	Функционал: система, которая посредством распознавания аудиосообщений совершает определённые действия с сущностями. Кейс-риелтору необходимо создать заявку и занести потребность клиента (этажность, стоимость, район и т.п.) при помощи голосового сообщения, отправленной в чат-бот телеграмме, по результату система даёт обратную связь в виде «Создана заявка с номером ####. Занесена потребность 10 этажей, Тюменский район до 10 млн р». Системе на вход могут поступать различные потребности в разном порядке
4	BI-агрегация данных из разных источников	Функционал: система, позволяющая из различных источников собрать данные для их дальнейшей агрегации и построения аналитических отчетов. Кейс-В компании N данные хранятся в GoogleSheets, PostgreSQL, MySQL, ClickHouse и Excel-файлах. Из всех этих источников необходимо собрать один большой отчет. Необходимо решить проблемы актуализации данных, хранения большого массива данных, частоту обновления (бонус, если работает в real time), скорости обновления, формирования результатов по всем отчётам
5	Расширение/плагин для chrome для формирования подборки с разных сайтов	Функционал: кейс-риелтор подбирает объекты для клиента, ищет на различных площадках Avito, Циан, Этажи и др., используя расширение/плагин, выбирает объекты на сайте, формируя подборку (подборка в виде текстового сообщения с основными характеристиками объекта и ссылкой на источник), после набора объектов формируется подборка и отправляется в мессенджер/копируется в буфер обмена/отправляется на почту
6	Корректировка интервалов работы светофора на основании видеопотока с перекрёстка	Функционал: система анализирует изображения, полученные из видеопотока (например, такого как https://www.car72.ru/cam/camera-3), распознает на них автомобили и пешеходов, определяет распределение трафика по направлениям и рассчитывает интервалы работы светофора для обеспечения максимальное пропускной способности перекрёстка
7	Мобильное приложение – планировщик задач	Функционал: создать задачу (заголовок, описание, приоритет), назначить на определённое время, включить напоминание (должно прийти push-уведомление с напоминанием), просмотреть список задач на день, отметить задачу и ее выполнение, скачать список задач в PDF, поделиться задачей (отправить контакту в сообщении). Должна быть структура категорий с возможностью добавлять новые, каждая задача может относиться к определённой категории. Организовать создание учётной записи и хранение всех данных в ней (информация должна сохраняться при авторизации с нового устройства)
8	Мобильное приложение – поиск соседей для аренды жилья для студентов (специализированная соцсеть)	Функционал: создать профиль, указать информацию о себе, место учёбы, срок проживания, предпочитаемый район для жилья, др. требования к жилью, стоимость, количество соседей и пр.; найти профили с подходящими требованиями; чат между пользователями (push-уведомления о входящих сообщениях); добавление профилей в избранное; отметка о договорённостях. Как расширенная версия задания: интеграция с внешними сервисами для подбора вариантов жилья
9	Мобильное приложение для оптимизации логистики предприятия (на примере построения маршрута до объектов(а) для их показа клиентам)	Кейс из риэлтерской деятельности, риелтор клиенту должен показать n-объектов в обговорённое время как с продавцом, так и с покупателем, необходимо построить оптимальный маршрут для риелтора между объектами с учётом вида транспорта риелтора и клиентов (возможно, риелтор и клиенты самостоятельно добираются или риелтор/клиент на машине и возьмёт с собой клиента/риелтора)

Подчеркнём, что это неполный перечень предложенных проектов, студенты имеют возможность предложить свои темы и направления для утверждения на кафедре с детальным описанием технического задания. Более того, другие заинтересованные компании также могут предложить свои кейсы и набор проектов, поскольку данная программа открыта для сотрудничества.

В рамках приложенных проектов между участниками проектной деятельности были определены и расписаны роли, в общих чертах приведённые ниже в табл. 2.

Как видно из описания ролей, между всеми участники проектов существует тесная связь во всей проектной деятельности. Такой способ сотрудничества уже на первых этапах показывает свою эффективность и актуальность, поскольку становится взаимовыгодным для всех сторон образовательного процесса.

1. Студент ясно видит и понимает траекторию своего обучения, развивая и демонстрируя свои компетенции в сфере информационных технологий, работая над проектом в рамках всего образовательного цикла.

Таблица 2

Роли участников проектной деятельности

Участник	*Роль*
Студент (группа студентов)	Является ИСПОЛНИТЕЛЕМ проекта. Отвечает за окончательную реализацию проекта в виде выпускной квалификационной работы (ВКР, дипломной работы). Предлагает и согласовывает видение проекта, техническое задание (ТЗ), спецификацию, документацию и другие артефакты проекта с ЗАКАЗЧИКОМ и КОНСУЛЬТАНТОМ. Определяет этапы разработки и соблюдает сроки контрольных точек предоставления (демонстрации) проекта (части проекта). Обусловливает технологию и методологию реализации проекта
Университет (Кафедра)	Является ЗАКАЗЧИКОМ проекта. Контролирует и оценивает проект (части проекта) в соответствии с этапами и контрольными точками. Обучает и/или консультирует ИСПОЛНИТЕЛЯ на протяжении всех этапов реализации проекта. Организует процесс импликации (включение) проектной деятельности в учебный процесс и определяет способы и формы отчётности ИСПОЛНИТЕЛЯ
Esoft	Выступает в качестве независимого (общественного) КОНСУЛЬТАНТА, предлагая своё видение проекта и консультируя технические детали. Помогает выстроить проектную деятельность для достижения окончательных результатов проекта. Даёт экспертное заключение по промежуточным этапам и/или итоговому результату проекта (учебный продукт)

2. Работодатель в лице представителей компаний имеет возможность отслеживать и оценивать выполняемый ход работ, заинтересовывать и вовлекать студентов в профессиональную деятельность.

3. Вуз становится в этом процессе центром протяжений, площадкой для общения между студентами и работодателями.

Нам представляется, что такой способ организации проектной деятельности может стать одним из путей решения проблемы в подготовке IT-специалистов, позволит принести соответствующую пользу, поскольку связка «вуз – предприятие» не раз показывала свою эффективность на других примерах взаимовыгодного сотрудничества между вузом и предприятиями.

Библиографический список

1. *Сектор ИКТ вошел в группу лидеров по динамике экономического роста за 2020 год*. Available at: https://tass.ru/ekonomika/10788669
2. *Рост отрасли ИКТ в России в 2020 году составил 2,8% – РИА Новости, 26.02.2021*. Available at: https://ria.ru/20210226/tekhnologii-1590093271.html
3. *ИТ-услуги глядят с надеждой | ComNews*. Available at: https://www.comnews.ru/content/208641/2020-08-18/2020-w34/it-uslugi-glyadyat-nadezhdoy
4. «*Идет жесткий хантинг»: почему в России резко выросли спрос на IT-специалистов и их зарплаты*. Available at: https://www.forbes.ru/karera-i-svoy-biznes/426519-idet-zhestkiy-hanting-pochemu-v-rossii-rezko-vyrosli-spros-na-it
5. *России не хватает программистов для цифровизации экономики*. Available at: https://news.rambler.ru/other/ 43574826/ ? utm _content = news_media &utm_medium = read_more&utm_source=copylink
6. *Не сбиться с айти. Как государство разберется с дефицитом технологичных кадров*. 2021, № 33 (8384). Available at: https://rg.ru/2021/02/16/kak-gosudarstvo-razberetsia-s-deficitom-tehnologichnyh-kadrov.html
7. *Эксперты Microsoft предупредили о грядущей нехватке программистов в России и мире*. Available at: https://infostart.ru/journal/news/zhizn/eksperty-microsoft-predupredili-o-gryadushchey-nekhvatke-programmistov-v-rossii-i-mire_1089181/
8. Программный код на вырост. *Коммерсантъ*. 2020; № 120 (6841). Available at: https://www.kommersant.ru/doc/4408496
9. *Стратегия развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2019 – 2025 годы и на перспективу до 2030 года*. Available at: https://www.tadviser.ru/images/f/f8/2019_strategy_9January.pdf
10. *России не хватает программистов для цифровизации экономики*. Available at: https://news.rambler.ru/other/ 43574826/?utm_content=news_media&utm_medium= read_more&utm_source=copylink

References

1. *Sektor IKT voshel v gruppu liderov po dinamike `ekonomicheskogo rosta za 2020 god*. Available at: https://tass.ru/ekonomika/10788669
2. *Rost otrasli IKT v Rossii v 2020 godu sostavil 2,8% – RIA Novosti, 26.02.2021*. Available at: https://ria.ru/20210226/tekhnologii-1590093271.html
3. *IT-uslugi glyadyat s nadezhdoj | ComNews*. Available at: https://www.comnews.ru/content/208641/2020-08-18/2020-w34/it-uslugi-glyadyat-nadezhdoy
4. «*Idet zhestkij hanting»: pochemu v Rossii rezko vyrosli spros na IT-specialistov i ih zarplaty*. Available at: https://www.forbes.ru/karera-i-svoy-biznes/426519-idet-zhestkiy-hanting-pochemu-v-rossii-rezko-vyrosli-spros-na-it
5. *Rossii ne hvataet programmistov dlya cifrovizacii `ekonomiki*. Available at: https://news.rambler.ru/other/ 43574826/ ? utm _content = news_media &utm_medium = read_more&utm_source=copylink
6. *Ne sbit'sya s ajti. Kak gosudarstvo razberetsya s deficitom tehnologichnyh kadrov.* 2021, № 33 (8384). Available at: https://rg.ru/2021/02/16/kak-gosudarstvo-razberetsia-s-deficitom-tehnologichnyh-kadrov.html
7. *`Eksperty Microsoft predupredili o gryaduschej nehvatke programmistov v Rossii i mire*. Available at: https://infostart.ru/journal/news/zhizn/eksperty-microsoft-predupredili-o-gryadushchey-nekhvatke-programmistov-v-rossii-i-mire_1089181/
8. Programmnyj kod na vyrost. *Kommersant`*. 2020; № 120 (6841). Available at: https://www.kommersant.ru/doc/4408496
9. *Strategiya razvitiya otrasli informacionnyh tehnologij v Rossijskoj Federacii na 2019 – 2025 gody i na perspektivu do 2030 goda*. Available at: https://www.tadviser.ru/images/f/f8/2019_strategy_9January.pdf
10. *Rossii ne hvataet programmistov dlya cifrovizacii `ekonomiki*. Available at: https://news.rambler.ru/other/ 43574826/?utm_content=news_media&utm_medium= read_more&utm_source=copylink

Статья поступила в редакцию 28.07.21

УДК 372.851

Kashitsyna Yu.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), State Budgetary Educational Institution of Higher Education of Moscow Region "Academy of Social Management" (Moscow, Russia), E-mail: kaschitsyna2010@yandex.ru*

Suchkova A.V., *student, Faculty of Physics and Mathematics, Moscow State Regional University (Moscow, Russia), E-mail: an.su4kowa2017@yandex.ru*

METHODS OF TEACHING THE SOLUTION OF PLOT PROBLEMS IN MATHEMATICS USING ICT FACILITIES. Modern life dictates new requirements for active educational activities, the development of new forms of methods for teaching mathematics. During a lesson with the use of cartoons, teachers apply not only traditional teaching methods, but also actively use capabilities of ICT. Cartoons are an effective means of a motivational component for the successful achievement of a set goal in teaching mathematics, which develops creative potential of students in mathematics lessons. Special attention is paid to possibilities of creative application and transformation of the studied material. ICT helps teachers formulate tasks of differentiated, student-centered learning in the classroom, deepens general educational, interdisciplinary, intellectual skills and abilities. Modern information technologies are a means of increasing cognitive activity in schoolchildren, this is due to the use of technical teaching aids, visibility, speed of information exchange, accessibility, and so on. It is no longer possible to imagine the society in isolation from information technologies, they are everywhere and even affect the field of educational activity. The current state of information technology allows remote lessons, seminars, lectures, conferences, which is very important. People were able to fully estimate all this only when they faced self-isolation in the pandemic. The article is addressed to teachers and students of pedagogical universities and methodologists in an interesting, exciting way to conduct a lesson in a playful way and, most importantly, to instill skills in solving plot problems.

Key words: **teaching methods, plot tasks, cartoon plots, development of creative approach, information and communication technologies, formation of interest in subject.**

Ю.Н. Кашицына, *канд. пед. наук, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Академия социального управления», г. Москва, E-mail: kaschitsyna2010@yandex.ru*

А.В. Сучкова, *студент, МГОУ – Московский государственный областной университет, г. Москва, E-mail: an.su4kowa2017@yandex.ru*

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ СЮЖЕТНЫХ ЗАДАЧ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ ИКТ

Современная жизнь диктует новые требования к активной учебной деятельности, выработке новых форм методики преподавания математики. В ходе урока с использованием мультфильмов учитель применяет не только традиционные методы обучения, но и активно использует возможности ИКТ. Мультфильмы – действенное средство мотивационной составляющей для успешного достижения поставленной цели в обучении математике, которая развивает творческий потенциал учащихся. Особое внимание уделено возможностям творческого применения и трансформации изучаемого материала. Помогает учителю формировать на уроке задачи дифференцированного, личностно ориентированного обучения. Углубляет общеучебные, межпредметные, интеллектуальные умения и навыки. Современные информационные технологии являются средством повышения у школьников познавательной деятельности, это связано с применением технических средств обучения, наглядностью, скоростью обмена информации, доступностью и так далее. Наше общество уже

невозможно представить в отрыве от информационных технологий, они повсюду и даже затронули сферу образовательной деятельности. Нынешнее состояние информационных технологий позволяет проводить дистанционно уроки, семинары, лекции, конференции, что очень важно. Всё это в полной мере мы смогли оценить только тогда, когда столкнулись с самоизоляцией в условиях пандемии. Статья адресована педагогам и студентам педагогических вузов и методистам, помогает интересно, увлекательно в игровой форме провести урок и, самое главное, привить навыки решения сюжетных задач.

Ключевые слова: **методика обучения, сюжетные задачи, мультипликационные сюжеты, развитие творческого подхода, информационно-коммуникационные технологии, формирование интереса к предмету.**

ИКТ призвано вызывать интерес к изучению предмета математики, способствовать подготовке учащихся 5 – 6 классов к успешной годовой аттестации, также может заинтересовать учащихся к использованию ИКТ в области математики. Эти навыки, возможно, пригодятся не только в области математических знаний, но и в прикладных и смежных отраслях знаний, в деятельности. В математическом образовании огромное место занимает решение задач, поэтому при обучении решению сюжетных задач уделяется особое внимание, что способствует эффективному формированию у учащихся полноценных умений и навыков в данной деятельности. Работа с мультфильмами помогает повысить мотивацию учащихся, коммуникабельность, умение работать в духе свободной конкуренции, самостоятельно мыслить и так далее. Одной из основных целей обучения решению сюжетных задач является развитие логического, математического мышления, построение грамотной речи, математических способностей. Сюжет позволяет активизировать внимание, умственную деятельность при обучении учащихся разноуровневой степени подготовленности.

Мультипликационные сюжеты помогут разнообразить и сделать урок запоминающимся. Ученики, которые пропустили урок, например, по причине болезни смогут воспользоваться этим материалом дома используя компьютер, ноутбук или телефон [1]. *Цель* – рассмотрение мультфильмов с целью привлечь внимание обучающихся к пониманию и решению сюжетных задач.

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме решения сюжетных задач. В данной статье наглядно показывается эффективный способ решения данной проблемы, значительное внимание уделяется мультфильмам. Всё это способствует пониманию и решению сюжетных задач. Такой вид изложения материала при изучении сюжетных задач направлен на учеников разного уровня сложности. Сюжет мультфильма предлагает использовать связь логического и пространственного воображения в моделировании и решении сюжетных задач. Модели реального мира в изложении отрывка мультипликационного фильма помогают ученикам смоделировать сюжетную задачу в реальном представлении, данный вид работы развивает интуицию. Такие задачи смогут помочь ученику адаптироваться в настоящем мире, потому что многие сюжетные задачи основаны на реальных процессах и явлениях. Проработав сюжетные задачи на уроках математики, ученик, встретившийся в жизненной ситуации с таким же сюжетом, сможет быстро сориентироваться и решить эту задачи, преодолеть трудности, которые встретились у него на пути. Мультимедийные технологии делают учебный процесс красочным, увлекательным. Обучение такого вида происходит с разумной долей игрового подхода в составлении и решении сюжетных задач.

Для закрепления изучаемого материала возможно использование домашнего компьютера/ноутбука с помощью родителей или самостоятельно для восполнения возможных отдельных пробелов знаний и глубины понимания материала.

Исследования методик преподавания решений сюжетных задач показывают, что главная побудительная причина неусвоения учащимися умений и навыков в решении сюжетных задач заключается в том, что ученики не обладают требуемыми сведениями, знаниями о решении сюжетных задач. Когда они сталкиваются с задачами, то у них возникает проблема, они не понимают собственной деятельности при решении сюжетных задач.

В результате в последние годы, если учащимся встречается в задании решить задачу, то это вызывает трудности. Некоторые ученики на самостоятельной, контрольной работе или экзамене, встретив задачи разного характера, могут не приступать к решению сюжетных задач, это для учащихся является проблемой. Ее необходимо решать, чтобы в дальнейшем искоренить эти трудности при решении. Ученики к такому виду задач должны относиться спокойно и уверенно.

В ходе решения сюжетных задач у учащихся вырабатываются навыки прогнозирования реальных предметов и явлений. Решение сюжетных задач в большей степени стимулирует учащихся. Однако им стоит понимать, что в каждой задаче надо находить суть, которую хочет донести до нас составитель учебника.

Школьнику 5 – 6 классов доступно управление своим вниманием. Он способен концентрировать внимание в предлагаемой для него деятельности. Чтобы не пропал интерес к предмету, необходимо постоянно его поддерживать. На школьных уроках учитель концентрирует внимание учеников на изучаемом предмете и не даёт рассеиваться вниманию. Воображение – неотъемлемая часть понимания условий сюжетных задач, потому что именно эти задачи развивают у учеников творческое отношение к математическим задачам. «Математику уже затем учить надо, что она ум в порядок приводит», – подчеркивал М.В. Ломоносов.

Математическое воображение, развитое в 5 – 6 классах, является основой для дальнейшего углубления, сопутствует на протяжении всех лет обучения в школе и всю жизнь. Способность управлять своей умственной деятельностью влияет на развитие воображения, оно может превратиться в самостоятельный управляемый процесс.

Решения сюжетных задач способствуют формированию у учащихся умения реализовывать поиск нужной информации, которая необходима для решения задач, подкреплять всякий шаг деятельности, подводить итоги, реализовывать самоконтроль, находить наиболее успешные методы решения и прочее.

Сюжеты мультфильмов делают задачу интересной для наглядного рассмотрения условия задачи, что позволяет привлечь внимание учащихся, включить их в активную умственную деятельность по решению сюжетных задач.

Классификация сюжетных задач:

- на движение по воде;
- на движение;
- старинные;
- на проценты;
- на части;
- на составление уравнений;
- на совместную работу;
- на переливание;
- на сплавы и смеси.

При всём многообразии типов задач чаще всего внимание учеников направлено на решение сюжетных задач, именно они, сюжетные задачи, выступают в качестве одной из наиболее интересных предлагаемых ситуаций, обозначенных условиями сюжетных задач. Большое разнообразие сюжетов в подобного рода задачах позволяет вызвать повышенный интерес учащихся к рассмотрению и последующему решению сюжетных задач. Этот интерес, возникающий у учащихся, нужно постоянно поддерживать, учитель постоянно привлекает внимание учащихся к решению сюжетных задач с использованием информационно-коммуникационных технологий, в том числе сюжеты отечественных мультипликационных фильмов.

Применение информационно-коммуникационных технологий в обучении решению сюжетных задач можно проиллюстрировать на материале советских и российских мультфильмов, ставших уже классикой. С их помощью можно показать применение решения сюжетных задач в наглядной, увлекательной форме. Стоит отметить, что мультфильмы являются не только средством воспитания и развлечения, но и мотивацией к изучению математики, учитывая, что математика – неотъемлемая часть нашей действительности, то есть математика вокруг нас всегда и везде.

Одним из таких мультфильмов является «В стране невыученных уроков», 1969 года.

Главный герой – Витя Перестукин. Он не любит учиться, учебники все в непригодном виде.

Витя должен решить задачу: Три землекопа за 3 дня вырыли траншею 36 погонных метров. Сколько потребуется землекопов, чтобы вырыть с такой же скоростью траншею 24 погонных метра»? [2] (рис. 1)

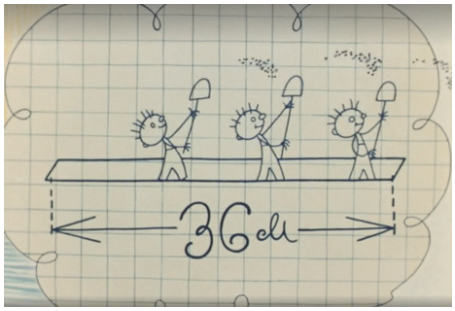


Рис. 1

При решении Витя допускает грубую ошибку.

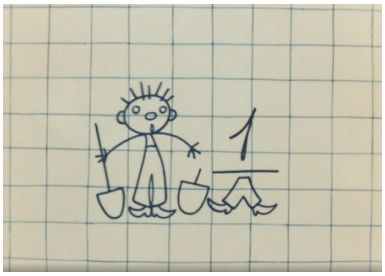


Рис. 2

Он не обращает внимания, что в ответе получилось 1,5 землекопа (рис. 2).

Попав в страну невыученных уроков, он видит в результате свою ошибку наглядно (рис. 3).

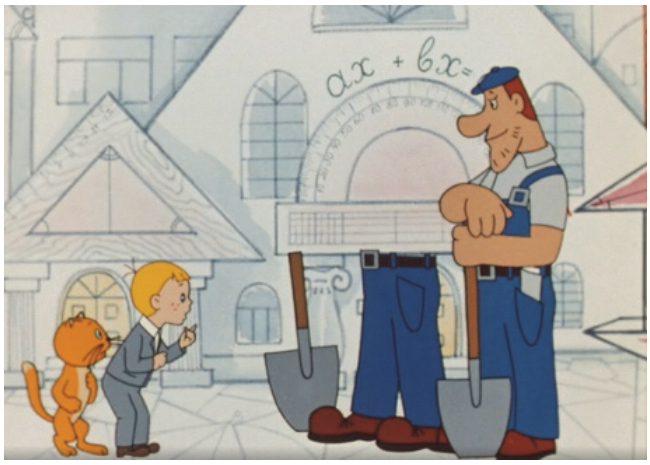


Рис. 3

После такой встречи сразу же хочет исправить ошибку и решает задачу правильно.

Решение задачи:

1) 3 землекопа – 3 дня – прокапают 36 метров.
2) 1 землекоп – 3 дня – прокапает (36 : 3) = 12 метров.
3) 2 землекопа – 3 дня – прокапают (12 + 12) = 24 метра.

Ответ: потребуется 2 землекопа (рис. 4) [2].

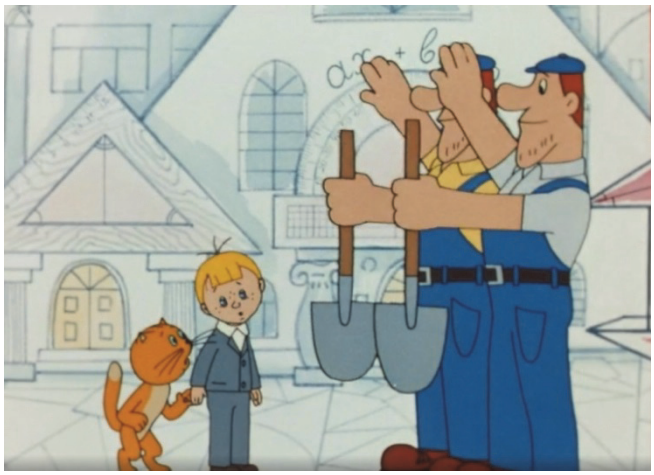


Рис. 4

Данную задачу на совместную работу можно применять на уроке в пятом классе или в шестом. Мультипликационный сюжет данной задачи, например, возможно провести на дополнительных занятиях, занимательных математических кружках. Данный пример иллюстрирует процесс создания и сохранения результатов деятельности не только педагога, но и ученика в форме цифровых учебных ресурсов. Применение данной методики позволяет осуществить накопление и использование сюжета для закрепления навыков учащихся при решении сюжетных задач.

Следующий пример применения информационно-коммуникационных технологий можно проиллюстрировать мультфильмом «Вовка в Тридевятом царстве» 1965 года.

Условие задачи: Василиса наполняет водой бассейн для лебедей, используя две трубы. Через первую трубу бассейн наполняется за 10 мин., через вторую за 15 мин. За какое время можно наполнить бассейн через обе трубы? (рис. 5) [3]

Решение задачи:

«Возьмем весь бассейн за одну целую.

1) $1 : 10 = \frac{1}{10}$ – части бассейна наполнит первая труба за одну минуту;

2) $1 : 15 = \frac{1}{15}$ – части бассейна наполнит вторая труба за одну минуту;

3) $\frac{1}{10} + \frac{1}{15} = \frac{3}{30} + \frac{2}{30} = \frac{5}{30} = \frac{1}{6}$ – части бассейна могут наполнить первая и вторая трубы за одну минуту, работая вместе [3];

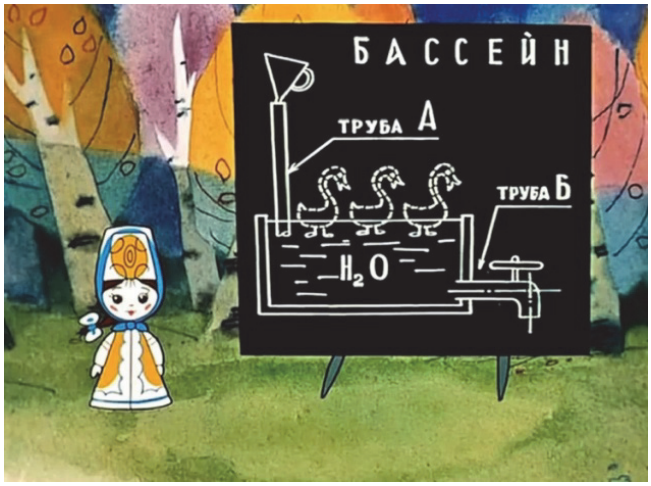


Рис. 5

4) $1 : \frac{1}{6} = 6$ – за 6 минут могут наполнить бассейн обе трубы, работая вместе.

Ответ: за 6 минут можно наполнить бассейн через обе трубы» [3].

При использовании этой задачи в процессе совместной работы на уроке по математики у учеников 5 – 6 класса будет возникать стремительный интерес к новому или пройденному материалу.

Рассмотрим сюжет из мультфильма «Заколдованный мальчик» 1955 года. В сюжете данного мультфильма мальчик для выполнения домашнего задания шантажирует гнома.

Условие задачи: «Дедушка принёс 10 грибов из леса, а мальчик принёс на 3 гриба меньше. Сколько всего грибов принёс мальчик» ? [4] (рис. 6).

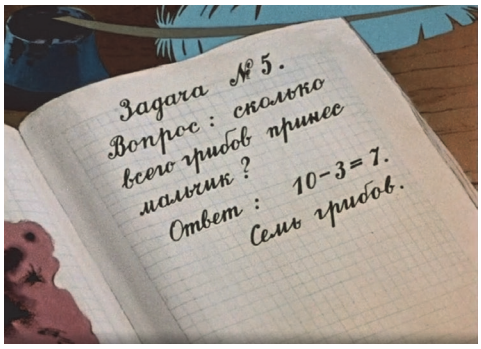


Рис. 6

Решение задачи:

1) 10 – 3 = 7 (г.) – принёс мальчик.

Ответ: 7 грибов принёс из леса мальчик [4].

Данное условие, представленное в мультипликационном сюжете, можно использовать на уроке математики, например, как разминку в начале урока.

Следующий мультфильм «Стёпа-моряк» 1955 года.

По сюжету младшая сестра просит брата помочь решить морскую сюжетную задачу. При решении задачи Стёпа по небрежности допускает ошибку в вычислении.

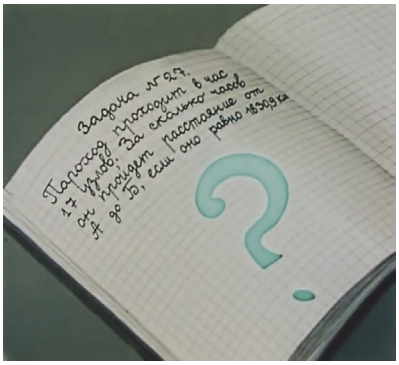


Рис. 7

Условие задачи:

Пароход проходит в час 17 узлов. За сколько часов он пройдёт расстояние от А до Б, если оно равно 1830,9 км? [5] (рис. 7).

После вычислений Стёпы мы видим ошибку, которую он допустил при делении в столбик. Кроме того, Стёпа наугад поставил запятую при выполнении деления.

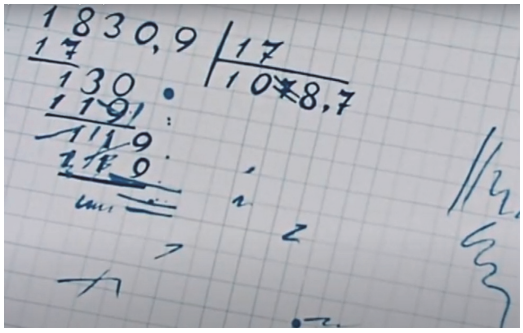


Рис. 8

Необходимо помочь решить Стёпе морскую задачу правильно, чтобы он добрался в назначенный пункт (рис. 8).

Решение задачи:

1) 1830,9 : 17 = 107,7 (ч.) – пройдёт расстояние.

Ответ: за 107,7 часов он пройдёт расстояние от А до Б [5].

Учитывая, что расстояние на флоте измеряется в милях, а скорость в узлах, то можно привести более точное вычисление данной задачи.

Решение задачи:

1 морская миля – 1852 метра,

1 узел – 1,852 км/ч:

1) 17 · 1,852 = 31,484 (км/ч) – скорость парохода.

2) 1830,9 : 1852 ≈ 58 (ч.) – пройдёт расстояние.

Ответ: за 58 часов он пройдёт расстояние от А до Б.

В представленном мультипликационном сюжете можно решить задачу двумя разными способами. Только не каждый сразу сможет вспомнить, что на флоте расстояние измеряется в милях, а скорость – в узлах. На уроке можно решить сюжетную задачу один из способов, а домой задать другой.

Одна из сюжетных задач присутствует в мультфильме «Приключения Буратино», который вышел в 1959 году. Это история приключений деревянной куклы Буратино, вырезанной из полена шарманщиком Карло. Мальвина решила провести с Буратино урок по арифметике и другим наукам.

Условие задачи:

«У вас в кармане два яблока, некто взял у вас одно яблоко. Сколько у вас осталось яблок»? [6] (рис. 9).

Решение задачи:

1) 2 – 1 = 1 (я.) – осталось яблок.

Ответ: 1 яблоко осталось [6].



Рис. 9

Таким образом, применение информационно-коммуникационных технологий в обучении решению сюжетных задач позволяет сделать вывод, что мультфильмы – действенное средство мотивационной составляющей для успешного достижения поставленной цели в обучении математике, которое развивает творческий потенциал учащихся на уроках математики.

Мультфильмы помогают в изучении математики. Основы математики мы получаем в детстве, даже не подозревая об этом. Остальную часть – в школе, университете, в колледже и в других учреждениях. С детства мы приобретаем интерес к этой науке.

Сюжеты мультфильмов можно применять при изучении таких тем, как задачи на движение, смеси, сплавы, совместную работу и прочие. Такой вид изучения сюжетных задач можно применять на разных уроках, на этапе усвоения новых знаний, на этапе систематизации, обобщения и закрепления пройденного материала на уроке математики.

Преимуществом информационно-коммуникационных технологий при проведении математических уроков является наглядность, возможность быстро подвести итоги, получить результаты, оперативно устранить ошибки.

Наглядность позволяет ученикам видеть, как движутся объекты, учащиеся значительно лучше воспринимают информацию. Зачастую даже те ученики, которые не проявляют заинтересованность, активность на занятиях, начинают рассуждать, подключаются к процессу решения сюжетной задачи, анализируют возможные шаги в ее решении. Многие ученики не умеют образно мыслить, а с использованием мультфильмов обучающиеся начинают понимать смысл задачи, когда видят наглядный образ реальной сюжетной задачи.

Методика использования сюжетов из известных советских и российских мультипликационных фильмов для привлечения внимания учащихся позволяет сделать вывод, что мультфильмы – действенное средство мотивационной составляющей для успешного достижения поставленной цели в обучении математике, которая развивает творческий потенциал учащихся.

Библиографический список

1. *Особенности преподавания математики в 5 – 6 классах с использованием информационно-коммуникационных технологий*. Белгород, 2018. Available at: https://nauchkor.ru/uploads/documents/5c1a525a7966e104f6f85283.pdf
2. *В стране невыученных уроков* (1969 г.). Available at: https://yandex.ru/video/preview/?text=«В%20стране%20невыученных%20уроков»&path=wizard&parent-reqid=1617652569486880-261275605303736434 2-balancer-knoss-search-yp-vla-2-BAL&wiz_type=vital&filmId=13944728885356167068
3. *Вовка в Тридевятом царстве* (1965 г.). Available at: https://yandex.ru/video/preview/?text=«Вовка%20в%20Тридевятом%20царстве»&path=wizard&parent-reqid=1617652698746767-1147715919782613187 2-balancer-knoss-search-yp-vla-14-BAL&wiz_type=vital&filmId=2848806931165440366
4. *Заколдованный мальчик* (1955 г.). Available at: https://yandex.ru/video/preview/?text=3аколдованный%20мальчик&path=wizard&parent-reqid=1617952310912843-628028822800152913001 15-production-app-host-vla-web-yp-356&wiz_type=vital&filmId=9713756192066056972
5. *Стёпа-моряк* (1955 г.). Available at: https://yandex.ru/video/preview/?text=Стёпа%20–%20моряк»&path=wizard&parent-reqid=1617952392446760-1704751647600515896300125-production-app-host-vla-web-yp-345&wiz_type=vital&filmId=1984649906212539959
6. *Приключения Буратино* (1959 г.). Available at: https://yandex.ru/video/preview/?text=приключения%20буратино%201959&path=wizard&parent-reqid=1617952511851961-735188481722555010600103-production-app-host-vla-web-yp-12&wiz_type=vital&filmId=13992498138338344565

References

1. *Osobennosti prepodavaniya matematiki v 5 – 6 klassah s ispol'zovaniem informacionno-kommunikacionnyh tehnologij*. Belgorod, 2018. Available at: https://nauchkor.ru/uploads/documents/5c1a525a7966e104f6f85283.pdf
2. *V strane nevyuchennyh urokov* (1969 g.). Available at: https://yandex.ru/video/preview/?text=«V%20strane%20nevyuchennyh%20urokov»&path=wizard&parent-reqid=1617652569486880-261275605303736434 2-balancer-knoss-search-yp-vla-2-BAL&wiz_type=vital&filmId=13944728885356167068
3. *Vovka v Tridevyatom carstve* (1965 g.). Available at: https://yandex.ru/video/preview/?text=«Vovka%20v%20Tridevyatom%20carstve»&path=wizard&parent-reqid=1617652698746767-1147715919782613187 2-balancer-knoss-search-yp-vla-14-BAL&wiz_type=vital&filmId=2848806931165440366
4. *Zakoldovannyj mal'chik* (1955 g.). Available at: https://yandex.ru/video/preview/?text=Zakoldovannyj%20mal'chik&path=wizard&parent-reqid=1617952310912843-6280288228001529130011 5-production-app-host-vla-web-yp-356&wiz_type=vital&filmId=9713756192066056972
5. *Stepa-moryak* (1955 g.). Available at: -https://yandex.ru/video/preview/?text=Stepa%20%20moryak»&path=wizard&parent-reqid=1617952392446760-1704751647600515896300125-production-app-host-vla-web-yp-345&wiz_type=vital&filmId=1984649906212539959
6. *Priklyucheniya Buratino* (1959 g.). Available at: https://yandex.ru/video/preview/?text=priklyucheniya%20buratino%201959&path=wizard&parent-reqid=1617952511851961-735188481722555010600103-production-app-host-vla-web-yp-12&wiz_type=vital&filmId=13992498138338344565

Статья поступила в редакцию 19.07.21

УДК 378

Ekhaeva R.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: raisa.exaeva.65@mail.ru*

STAGES OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION OF PARENTS. Characteristics of the concept of "education" are given. Stages and goals of educational programs for parents are disclosed. Based on the analysis of existing educational programs, their features are highlighted, new functions are noted and the emerging trends of further development are indicated. The article presents characteristics of enlightening families as a mechanism for the development of the pedagogical culture of parents: ways and methods of raising children; introduction to the educational work of the school; orientation in theoretical knowledge, factors and conditions of education. The work examines the competence of parents in the ability to raise children. A model of pedagogical education of parents has been developed, based on pedagogical and psychological lectures containing questions of age characteristics of the development of children and key pedagogical aspects of upbringing a harmonious personality in the society.

Key words: **parental education, historical stages of education, features and trends of modern programs.**

Р.М. Эхаева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» г. Грозный, E-mail: raisa.exaeva.65@mail.ru*

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Дана характеристика понятию «просвещение». Раскрыты этапы и цели программ просвещения для родителей. На основании анализа существующих программ просвещения выделены их особенности, отмечены новые функции и обозначены намечающиеся тенденции дальнейшего развития. Также в статье представлена характеристика просвещения семей как механизм развития педагогической культуры родителей: способах и методах воспитания детей; приобщение к воспитательной работе школы; ориентирование в теоретических знаниях, факторах и условиях воспитания. В работе изучено компетенции родителей в умении воспитывать детей. Разработана модель педагогического просвещения родителей, основанных на педагогических и психологических лекториях, содержащих из вопросов возрастных особенностей развития детей и ключевых педагогических аспектах воспитания гармоничной личности общества.

Ключевые слова: **просвещение родителей, исторические этапы просвещения, особенности и тенденции современных программ.**

Актуальность данной темы обусловлена сложившейся проблемой нравственного, этического и трудового воспитания в формировании гармоничной личности. Данная проблема остро стоит при утрате исторических и духовных ценностей прошлого, что может привести к бездуховности личности. Именно поэтому особую значимость приобретает роль родителей в процессе воспитания и развития гармоничной личности.

Целью нашего исследования послужила констатация факта значимости и актуальности родительского участия в гармоничном развитии и воспитании подрастающего поколения.

Понимание роли родителей в воспитании полезного обществу человека было различным на протяжении истории человечества: от полного ее отрицания до передачи всей ответственности за воспитание. В нашей стране сегодня взят курс на повышение роли родителей в воспитательном процессе детей. Однако далеко не все родители знают, понимают и умеют грамотно воспитывать своих детей. Поэтому образовательные организации стараются организовывать просвещение родителей по вопросам обучения и воспитания детей.

Просвещение как педагогический феномен понимается учеными по-разному:

– «развитие достоинств и избавление от недостатков» (Конфуций) [1, с. 119];

– знания, образованность, их распространенность (С.И. Ожегов) [2, с. 619];

– процесс пропаганды и распространения культуры (И. Кон) [3, с. 151];

– педагогическая деятельность, направленная на духовное обогащение личности (Ю.Д. Красильников) [4, с. 18];

– совокупность информационно-образовательных мероприятий по пропаганде и целенаправленному распространению научных знаний [5, с. 8].

Наша позиция в том, что педагогическое просвещение есть процесс передачи структурированной, тщательно подобранной информации по вопросам обучения, воспитания и взаимоотношений с ребенком.

Для понимания намечающихся тенденции в организации и осуществлении просвещения родителей необходимо обратиться к истории данного вопроса.

Впервые вопросы просвещения родителей стали решать в Англии и Франции, организовав школы для молодых матерей, в которых проходило обучение элементарным правилам ухода за новорожденными. Такое просвещение было всецело направлено на снижение количества смертей младенцев. Эту эстафету подхватила и Россия, организовав в 1904 году «Союз для борьбы с детской смертностью». Поэтому ответственность за работу с молодыми родителями взяли на себя медицинские учреждения. И первый этап просвещения родителей можно назвать гигиеническим.

Второй этап просвещения родителей начался в нашей стране в 1940-е годы. На этом этапе ответственность за просвещение родителей взяла на себя школа, организуя «родительские университеты». Намного позже второй этап начался в Европе, а затем и в США. Это произошло в начале 1970-х годов с появлением тренингов по налаживанию взаимоотношений в семье, пониманию психологических особенностей детей разного возраста, повышению коммуникативных способностей родителей. Популярность тренингов была высокая, поэтому появились организации, которые проводили данные мероприятия регулярно и достаточно профессионально.

В нашей стране тренинги для родителей появились только в конце XX века, и необходимо признать, они еще не приобрели той популярности и массовости, как за рубежом.

Третий этап просвещения родителей начался в период огромных трансформаций в нашей стране (с 1992 года), когда были развенчаны коммунистические идеалы, а новые еще не созданы. У родителей были тысячи вопросов, на которые, к сожалению, никто ответить не мог. Нам кажется, что именно это обстоятельство стало началом «разрыва» между семьей и школой.

В настоящее время существуют большие различия между родителями, их отношениями к детям и их воспитанию. Отсутствие четких ориентиров в успешных моделях воспитания привело к тому, что рекомендациям малознакомых авторов в Интернете и социальных сетях доверяют больше, чем авторитетным педагогам. Иными словами, родители в вопросе воспитания своих детей выстраивают собственную позицию интуитивно, что может приводить к ошибкам, просчетам, а иногда и трагедиям.

Государство через нормативно-правовые документы стремится активизировать педагогическую общественность на работу по просвещению родителей. В этом процессе участвуют многие общественные организации, дошкольные образовательные учреждения и школы, разрабатывая программы как для широкого круга родителей, так и для определенных групп родителей, имеющих одинаковые проблемы (физическое или психологическое состояние детей, снятие зависимостей, борьба с вредными привычками и т.п.) или разные ролевые позиции в семье (тренинг для отцов, программы для бабушек и дедушек).

Два года назад Национальная родительская ассоциация провела опрос более 3 тысяч родителей и 650 педагогов с целью определения наиболее востребованных тем у родителей. Их оказалось 4: возрастные психологические особенности и возрастные физиологические особенности детей; помощь детям в экстремальных ситуациях и обеспечение информационной безопасности [6, с. 8].

Анализ существующих практик реализации программ просвещения родителей позволил отметить следующие их особенности:

– наличие трех независимо работающих структур: государственные образовательные и медицинские организации, религиозные учреждения и частные структуры, предлагающие программы / тренинги (в основном краткосрочные) для «эффективных родителей». Отметим, что государственные программы – бесплатные для родителей, поэтому участвовать в них могут родители с различным финансовым положением;

– отсутствие единой теории, на которую ориентируются программы (в отличие от социалистического педагогического прошлого нашей страны);

– реализуемые программы не ориентируются друг на друга и не обладают преемственностью;

– личностно ориентированная направленность. Программы детерминируют работу с личностными сомнениями, переживаниями родителей, развитию из способностей к саморегуляции и самореализации в семье;

– появление и рост программ для родителей в дистанционном формате;

– отсутствие единого стандарта (а, соответственно, и понимания качества) предлагаемых программ просвещения родителей;

– нет публичной оценки эффективности образовательных практик просвещения родителей: ни внутренней (со стороны образовательных организаций), ни внешней (со стороны родителей или вышестоящих инстанций).

Полагаем уместным отметить, что Программы просвещения выполняют несколько функций:

1) традиционно-просветительскую, о которой мы писали в начале статьи;

2) консультативную – создание специализированных программ для узкого круга родителей, интересующихся одной проблемой, что позволяет родителям получать ответы на актуальные для них вопросы;

3) коммуникативную – улучшение детско-родительских отношений и отношений между родителями в результате получения новых педагогических знаний;

4) мотивационную – побуждение родителей к применению полученных сведений в практике, повышение интереса к педагогике и психологии;

5) консолидирующую – объединение родителей и детей со школой.

Таким образом, современные Программы просвещения родителей стали выполнять не свойственные им ранее функции, что, безусловно, отвечает современным запросам родителей.

Сегодня можно констатировать, что воспитание ребенка складывается из двух составляющих – воспитания в семье и воспитания в общественных учреждениях. Вокруг ребенка образуется воспитательная система, имеющая свои особенности взаимодействия. Воспитывает все: люди, вещи, явления, но прежде всего и больше всего родители и педагоги. Потребность в специальных педагогических знаниях возникает у родителей тогда, когда в семье отмечается неблагополучие, что является одной из главных причин, побуждающей их обратиться за помощью к педагогам.

Наблюдаемые различия в целях, принципах, содержании семейного и общественного воспитания носят объективный характер – это «заказ» общества, с одной стороны, и культурные особенности семей и ее влияние на ребенка, с другой стороны.

Сегодня назрела необходимость в создании или развитии воспитательного пространства, в котором происходит распространение педагогических знаний, помогающих родителям воспитывать своих детей. Однако переход к новым формам отношений родителей и педагогов, по мнению Т.А. Куликовой, невозможен в рамках закрытого образовательного учреждения. Для обеспечения этого перехода общественные учреждения должны стать открытой системой для родителей. Эта открытость понимается ею как «открытость внутрь» и «открытость наружу». Придать общественному учреждению «открытость внутрь» – значит, сделать педагогический процесс более свободным, гибким, дифференцированным, гуманизировать отношения между детьми, педагогами, родителями, т.е. создать такие условия, чтобы у всех участников воспитательного процесса (дети, педагоги, родители) возникла личная готовность открыть самого себя в какой-то деятельности, мероприятии, рассказать о своих радостях, успехах, неудачах и т.д. [7, с. 12].

Родительство – это фактическое начало семьи как тесных социальных отношений, связи, которая должна длиться всю жизнь.

Под родительским отношением принято понимать «систему или совокупность родительского, эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителями и способом поведения с ним». Родители являются первой социальной средой развития ребенка, которая обеспечивает удовлетворение практически всех его потребностей, в том числе в любви и привязанности, в безопасности и защите.

В описании типологии семейного воспитания принято изучение воспитательных родительских установок и позиций. В общем виде были сформулированы оптимальная и неоптимальная родительские позиции. Можно отметить, что оптимальная родительская позиция отмечает требованиям адекватности, гибкости, а также прогностичности. Адекватность родительской позиции определяется как умение родителей видеть и понимать индивидуальность своего ребенка, замечать все происходящее в его душевном мире. Гибкость родительской позиции можно рассматривать как способность перестройки воздействия на ребенка по ходу условий жизни семьи. Прогностичность родительской позиции означает, что не ребенок должен вести за собой родителей, наоборот – стиль общения должен опережать появление новых психических и личностных качеств детей.

В дисгармоничных семьях, где воспитание ребенка приобрело проблемный характер, отчетливо выявляются изменения родительских позиций по одному или по всем трем выделенным показателям. Родительские показатели неадекватны, утрачивают гибкость, становятся повышенно устойчивыми, неизменчивыми и непрогностичными. Учитывая взаимозависимость отношений в семье, их описывают через те роли, которые выполняет ребенок.

Воспитание и развитие ребенка доставляет очень много переживаний родителям, поэтому в семье, где растут дети, обогащая себя новыми знаниями, члены семьи смогут научиться выстраивать понятную для ребенка, эффективную стратегию воспитания, позволяющую всем чувствовать себя комфортно, выбрать тот или иной вид взаимодействия с ребенком в конкретной ситуации.

Большой вклад в развитие данного вопроса внес В.А. Сухомлинский, считая педагогику не только наукой для учителей, но и наукой для родителей. Он, отстаивая необходимость формирования и повышения педагогической культуры родителей, разработал непрерывности и единства семейного и общественного воспитания [8, с. 37]. Очень важным педагог считал посещение родителями специальных курсов еще до прихода ребенка в школу, а также наличие родительской библиотеки в семье. Все это должно было укрепить связь семьи и школы.

На основании всего вышесказанного можно заключить, что просвещение семей является механизмом развития педагогической культуры родителей, потому что расширяет их представления о законах, способах и методах воспитания детей; приобщает к воспитательной работе школы; ориентирует в теоретических знаниях, факторах и условиях воспитания.

Учитывая все вышеизложенное, мы попытались изучить особенность развития навыков умения родителей воспитывать своих детей. Для изучения данного факта мы использовали тест-опросник «Умеете ли Вы воспитывать своих детей». В исследовании участвовали молодые родители в количестве 50 человек. Результаты опроса отражены в табл. 1.

По результатам данной диагностики нами изучены следующие критерии родительских умений: способности и умения воспитывать детей – с данными умениями выявлено 14 человек (28%); родители, которым необходимо постоянно проявлять большую заботу о ребенке – 19 чел. (38%); родители, неверно воспитывающие детей, – 17 человек – 34%. Данные результаты позволили нам разработать модель организации и просвещения родителей по вопросам воспитания детей.

Таблица 1

Результаты диагностики родителей

№ п/п	*Содержание мероприятий*	*Кол – во родителей*	*Родители, имеющие способности и умеющие воспитывать детей*	*Родители, которым необходимо постоянно проявлять большую заботу о ребенке*	*Родители, неверно воспитывающие детей*
1.	Тест «Умеете ли вы воспитывать детей?»	*50*	*14*	*19*	*17*

Модель просвещения родителей для успешного воспитания гармоничной личности общества:

1) лектории по просвещению родителей по развитию возрастных особенностях детей, учитывающие психологические изменения и ценности согласно возрасту детей;

2) лектории на тему физиологических особенностей развития детей на разных возрастных этапах роста и развития;

3) ценностные ориентации и изменения согласно возрастной ориентации;

4) способы и факторы девиантного и аддиктивного поведения детей и подростков;

5) педагогические и психологические аспекты воспитания и развития детей в век гаджетов и информационного потока.

Предлагаемая нами модель просвещения поможет родителям в процессе воспитания и обучения подрастающего поколения как основы гармоничного общества.

Библиографический список

1. *Конфуций и его школа*. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002.
2. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Москва: Азбуковник, 1997.
3. Кон И.С. *Ребенок и общество*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2003.
4. Красильников Ю.Д. *Основы теории культурно-просветительной работы*. Москва: МГИК, 1982.
5. *Методические рекомендации по развитию дистанционной информационно-просветительской работы с родителями для организаторов родительского просвещения.* Available at: https://roditelskayaliga.ru/w p-content/uploads/2020/10/Методрекомендации-родительское-просвещение.pdf
6. *О просветительской деятельности*. Модельный закон. Санкт-Петербург: ИОВ РАО. 2000.
7. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 1999.
8. Сухомлинский В.А. *Мудрость родительской любви*. Москва: Молодая гвардия, 1988.

References

1. *Konfucij i ego shkola*. Moskva: Izdatel'skij Dom Shalvy Amonashvili, 2002.
2. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Moskva: Azbukovnik, 1997.
3. Kon I.S. *Rebenok i obschestvo*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2003.
4. Krasil'nikov Yu.D. *Osnovy teorii kul'turno-prosvetitel'noj raboty*. Moskva: MGIK, 1982.
5. *Metodicheskie rekomendacii po razvitiyu distancionnoj informacionno-prosvetitel'skoj raboty s roditelyami dlya organizatorov roditel'skogo prosvescheniya.* Available at: https://roditelskayaliga.ru/w p-content/uploads/2020/10/Metodrekomendacii-roditel'skoe-prosveschenie.pdf
6. *O prosvetitel'skoj deyatel'nosti*. Model'nyj zakon. Sankt-Peterburg: IOV RAO. 2000.
7. Kulikova T.A. Semejnaya pedagogika i domashnee vospitanie: uchebnik dlya studentov srednih i vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 1999.
8. Suhomlinskij V.A. *Mudrost' roditel'skoj lyubvi*. Moskva: Molodaya gvardiya, 1988.

Статья поступила в редакцию 20.07.21

УДК 378

***Iureva D.V.**, senior teacher, Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation (Saint-Petersburg, Russia); postgraduate, Pushkin Leningrad State University (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: yurieva_dv@mail.ru*

MOBILE LEARNING IN A RUSSIAN UNIVERSITY. The article discusses an issue of using mobile learning and technologies based on it as an educational component of the educational process in a Russian university. Today, mobile learning is a new form of learning that differs from distance learning, and mobile learning technologies are transforming the learning process and making the postulate about the active participation of the learner in their own education a reality. Therefore, having analyzed the scientific pedagogical literature, the author gives her own definition of mobile learning, revealing its technological features and didactic capabilities using mobile devices. Based on a study carried out in a Russian university, the author proposed a classification of mobile devices by the share of employment in the educational process and by the frequency of use among students, and identified the categories of their use in the educational process. The survey data also show that students have an ambiguous approach to the issue of mobile learning in the process of forming and assimilating knowledge, skills, and abilities in the learning process.

Key words: **mobile learning, mobile technologies, mobile devices, Russian university, higher education.**

***Д.В. Юрьева**, ст. преп., Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, г. Санкт-Петербург, аспирант, государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, E-mail: yurieva_dv@mail.ru*

МОБИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается вопрос использования мобильного обучения и технологий на его основе как учебную составляющую образовательного процесса в российском вузе. Сегодня мобильное обучение – это новая форма, которая отличается от дистанционного, а технологии мобильного обучения трансформируют процесс обучения и делают реальным постулат об активном участии обучающегося в собственном образовании. Так, проанализировав научную педагогическую литературу, автор дает свое определение мобильного обучения, раскрывая его технологические особенности и дидактические возможности с помощью мобильных устройств. Также на основе проведенного исследования в российском вузе автором предложена классификация мобильных устройств по доли занятости в учебном процессе и по частоте использования среди студентов, выделены категории их использования в учебном процессе. Данные проведенного опроса свидетельствуют также, что студенты неоднозначно подходят к вопросу мобильного обучения в процессе формирования и усвоения знаний, умений, навыков в процессе обучения.

Ключевые слова: **мобильное обучение, мобильные технологии, мобильные устройства, российский вуз, высшее образование.**

Образование в российском вузе в системе высшей школы представляет собой процесс изменения, развития, совершенствования сложившейся системы знаний в соответствии с изменяющимися условиями жизни, ускоряющимся научно-техническим процессом. В настоящее время на всех его этапах происходит постепенная образовательная интеграция информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). На их основе на первый план в процессе обучения выходит использование мобильных гаджетов (планшеты, ноутбуки и другие мобильные устройства) и, прежде всего, мобильного телефона, незаменимого и многофункционального инструмента также и в повседневной жизни любого жителя нашей страны.

По данным аналитической компании AC&M Consulting «за последние 6 месяцев 2019 года количество мобильных абонентов в России выросло почти на 2 миллиона» [1]. Значительную часть пользователей смартфонами с мобильным Интернетом и установленными приложениями для различных целей (в том числе обучающей) составляют студенты, проживающие в основном в городских зонах. Явление повсеместного распространения мобильных телефонов послужило одной из весомых причин для внедрения в традиционный образовательный процесс мобильного обучения, одновременно став одной из актуальных проблем современной системы образования. Причем такое обучение с использованием мобильных устройств принимает самые различные формы: мы можем использовать портативные устройства для доступа к образовательным ресурсам, одновременно подключать их к другим гаджетам или создавать необходимый контент (в соответствии с целями обучения) как в учебном классе, так и за его пределами [2].

В научной педагогической литературе теоретические основы мобильного обучения, его средства, методы, формы подробно рассмотрены и раскрыты в работах отечественных и зарубежных исследователей В.А. Куклева [3], М.Б. Файн [4], С.В. Титовой [5], Дж. Тракслера [6], Д. Киско [7] и др. Однако во всех исследованиях термин «мобильное обучение» трактуется неоднозначно, поэтому, проанализировав его различные толкования и вычленив общее для всех определений, в данной работе мы будем понимать мобильное обучение как «форму организации учебного процесса, в основе которой лежит применение средств мобильных информационно-коммуникационных технологий и беспроводной связи» [8].

Сегодня на этапе цифровых достижений использование мобильного обучения и лежащих в его основе мобильных технологий в современном процессе образования кажется очевидным и неизбежным. Однако многие видят в таком обучении прежде всего отрицательные стороны: поощрение досуга, изоляция от окружающего мира и даже киберзапугивание. А важный элемент в виде отсутствия образовательного содержания в системе мобильного взаимодействия, по их мнению, существенно может снизить эффективность обучения на разных ступенях и направлениях образования. Но, на наш взгляд, именно в данных суждениях и проявляется традиционалистское видение процесса обучения.

В России весьма предвзято относятся к мобильному обучению. К тому же ввиду вышеперечисленных причин негативного влияния на учебный процесс его технологий на основе мобильных устройств и минимизации их вредного воздействия на обучающихся всё более распространенным становится запрет на использование мобильных телефонов в стенах учебных заведений. Но несмотря на все попытки удержать сотовые телефоны вне учебных классов, следует отметить, что соблюдение этого запрета малоэффективно для реорганизации современного процесса обучения. Вследствие недоверия руководителей системы российского образования к мобильным телефонам выявляется противоречивый характер их консервативного подхода ко всему учебному процессу в наших общеобразовательных организациях.

В современном веке цифровой информации мобильное обучение и мобильные технологии могут помочь обогатить и существенно увеличить образовательный потенциал обучающихся в различных дисциплинах, преподаваемых в вузе. Грамотная и систематичная организация учебного процесса с вовлечением мобильных технологий обеспечит его высокое качество – один из его приоритетов российского образования.

В вопросе применения мобильного обучения вузы нашей страны опираются на исследовательские труды Организации Объединенных Наций по вопросам

образования, науки и культуры (ЮНЕСКО). Юнеско дает рекомендации органам управления образованием по использованию мобильных технологий. «Поскольку мощность и возможности мобильных устройств постоянно растут, они могут шире использоваться в качестве образовательных инструментов и занять центральное место как в официальном, так и в неформальном образовании» [9]. Она настаивает также на том, что мобильные технологии могут принести столько же пользы системе образования, сколько и другим областям, при этом именно педагогические теоретики и практики призваны указывать на его полезность всё ещё скептически настроенной аудитории [10].

Под эгидой этих призывов организация ежегодно проводит исследования среди обучающихся университетов, основываясь на вышеупомянутых фактах о стремительном росте количества мобильных абонентов в России, среди которых одно из первых мест занимают студенты высших учебных заведений. Вопрос их образования в контексте новой цифровой эпохи – настоящий вызов. Однако ввиду проблемы мобильной грамотности соотношение педагог-ученик остается всё ещё далёким от идеала, предложенного ЮНЕСКО.

Наименее изученным и, соответственно, более значимым является вопрос использования мобильных устройств в образовательных целях среди обучающихся высших учебных заведений нашей страны. Поэтому мы считаем необходимым оценить мобильное обучение с применением мобильных устройств в системе высшего российского образования. Отсюда – главной целью нашего исследования становится проанализировать категории использования мобильных гаджетов среди студентов российского вуза только в образовательных целях. В частности, как часто обучающиеся используются смартфоны, ноутбуки, и проверить, эффективно ли такое применение для формирования различных знаний, умений и навыков в процессе обучения.

В рамках рассмотрения вопроса мобильного обучения в российском вузе нами были проведены исследования в Санкт-Петербургском государственном университете аэрокосмического приборостроения среди 188 студентов, обучающихся по различным направлениям и профилям.

Данные проведенного анкетирования (в ходе письменного и устного опроса, а также непосредственного наблюдения в аудитории) свидетельствуют о том, что 98% лиц мужского пола (143 обучающихся) в возрасте от 18 до 21 года в процессе обучения используют мобильные устройства, тогда как процент лиц женского пола (45 обучающихся) этой же возрастной категории значительно ниже и составляет 76% от числа опрошенных студенток.

Также нами подробно был рассмотрен и исследован вопрос о видах применения мобильных устройств обучающимися в учебных целях как в аудиторной, так и внеаудиторной работе. Анализ полученных данных позволил их классифицировать по доли занятости в учебном процессе и по частоте использования среди студентов (см. табл. 1).

Таким образом, в соответствии с целями и задачами применения мобильных устройств в процессе обучения можно выделить следующие категории их использования в учебном процессе:

- для проведения документальных исследований (академические онлайн-исследования; поиск по тематическим сайтам; посещение онлайн-библиотек; участие в образовательных блогах);
- для обмена информацией и другими ресурсами (чаты, мессенджеры, электронная почта, социальные сети);
- использование мобильных устройств в дидактических целях (использование электронных учебных пособий, а также обучающих приложений и платформ, запись и ведение занятий в цифровом формате);

Данные таблицы показывают, что относительное большинство опрошенных респондентов (49%) не привыкли ежедневно применять мобильные устройства как средство обучения для поисковой работы. Более многочисленная группа среди исследуемых (76%) соглашается с вопросом использования мобильных устройств для просмотра сайтов, интересующих их по определенной тематике и при этом с высокой частотностью. Однако почти половина опрошенных (45%), с одной стороны, положительно высказываются за использование мобильных устройств в качестве обучающих программ, приложений и платформ, но, с другой стороны, редко применяют их для достижения данной цели. Также регулярно используются чаты (88%), мессенджеры (98%), социальные сети (87%) не только в развлекательных (вне аудитории), но и в дидактических целях (в аудиторной работе). Среди последних можно также отметить относительно частое использование мобильных устройств в опции электронных учебных пособий (50%), обучающих программ, приложений и платформ (45%), а также для записи и ведения занятий в цифровом формате (45%). И, наконец, как показывает таблица, субъекты учебного процесса в данном университете никогда не используют в рамках обучения ни образовательные блоги (%), ни онлайн-библиотеки (%), хотя оба ресурса являются достаточно хорошо разработанными в нашей стране и предъявлены широкому кругу аудитории, но, к сожалению, не все учебные материалы там представлены в открытом доступе.

Таблица 1

Виды использования мобильных устройств по доли занятости в учебном процессе и по частоте их использования среди студентов

Виды использования	*Доля занятости в учебном процессе (%)*	*Преобладающая частота использования*
академические онлайн-исследования	*49*	*иногда*
поиск по тематическим сайтам	*76*	*всегда*
обучающие программы, приложения и платформы	*45*	*всегда*
чаты	*88*	*всегда*
мессенджеры	*98*	*всегда*
запись и ведение занятий в цифровом формате	*45*	*всегда*
электронное учебное пособие	*50*	*всегда*
социальные сети	*87*	*всегда*
посещение онлайн-библиотек	*10*	*никогда*
участие в образовательных блогах	*8*	*никогда*
электронная почта	*36*	*всегда*

Отсюда очевиден парадокс многочисленных возможностей академического использования мобильных устройств, их непосредственного задействования обучающимися в учебной деятельности. Поэтому, «преодолев проблемы эффективности применения и управления мобильного обучения в условиях функционирования современного образования, мы сможем рассматривать его как новую реальность современного образовательного процесса» [11].

Несомненно, мобильные устройства и технологии на их основе могут быть очень полезны при освоении любой дисциплины: от простых заметок (например, для конспектирования учебного материала) до более сложных приложений (обучающие программы, электронные словари или справочники и другое). Сегодня мобильные гаджеты предоставляют новые образовательные возможности: они дают возможность преподавателям и обучающимся получить доступ к образовательным ресурсам и контенту в любом месте и в любое время, позволяя одновременно пробовать учиться в новых условиях современной реальности.

Таким образом, мобильное обучение с учетом особенностей использования в учебных целях, несомненно, может бросить вызов сегодняшней информационной эпохе и вывести современный процесс обучения на качественно новый уровень. В ближайшем будущем мобильная составляющая призвана стать повседневной частью традиционного обучения в вузе, укрепив и усовершенствовав его образовательную парадигму, обеспечив высокую результативную деятельность в системе российского вуза.

Библиографический список

1. *AC&M 2019 Cellular Subs Estimates.* Available at: http://www.acm-consulting.com/news-and-data/data-downloads/cat_view/7-cellular/37-cellular-2019.html
2. Полат Е.С. *Педагогические технологии дистанционного обучения*: учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2020.
3. Куклев В.А. Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании. *Школьные технологии*. 2010; № 4: 45 – 52.
4. Файн М.Б. Мобильное обучение в образовательном процессе: зарубежный опыт. *Современные научные исследования и инновации*. 2015; Ч. 3, № 1. Available at: http://web.snauka.ru/issues/2015/01/43006
5. Титова С.В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы// *Вестник Московского университета*. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012: 57 – 71.
6. Traxler J. Current State of Mobile Learning. *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training*. Available at: http://www. aupress. ca/index. php/books/120155
7. Kisko D. *Questions That Will Help Revamp Your Mobile Learning Strategies.* Available at: http://www.k12mobilelearning.com/2010/12/6-questions-to-help-revamp-your-mobile-learning-strategies
8. Жилина А.И., Чепуренко Г.П., Юрьева Д.В. Мобильное обучение как педагогическая инновация в системе управления знаниями**.** *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.* Педагогика. 2019; № 2: 132 – 146.
9. *Рекомендации ЮНЕСКО по политике в области мобильного обучения.* Available at: https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf
10. Kukulska-Hulme A. *Mobile Learning for Quality Education and Social Inclusion.* UNESCO IITI. Moskwa, 2010.
11. Юрьева Д.В. Мобильное обучение в управлении знаниями: проблемы эффективности. *Педагогика и просвещение*. 2019; № 3: 69 – 74. Available at: https://doi.org/10.7256/2454-0676.2019.3.30367

References

1. *AC&M 2019 Cellular Subs Estimates.* Available at: http://www.acm-consulting.com/news-and-data/data-downloads/cat_view/7-cellular/37-cellular-2019.html
2. Polat E.S. *Pedagogicheskie tehnologii distancionnogo obucheniya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2020.
3. Kuklev V.A. Stanovlenie sistemy mobil'nogo obucheniya v otkrytom distancionnom obrazovanii. *Shkol'nye tehnologii.* 2010; № 4: 45 – 52.
4. Fajn M.B. Mobil'noe obuchenie v obrazovatel'nom processe: zarubezhnyj opyt. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2015; Ch. 3, № 1. Available at: http://web.snauka.ru/issues/2015/01/43006
5. Titova S.V. Mobil'noe obuchenie segodnya: strategii i perspektivy// *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2012: 57 – 71.
6. Traxler J. Current State of Mobile Learning. *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training*. Available at: http://www. aupress. ca/index. php/books/120155
7. Kisko D. *Questions That Will Help Revamp Your Mobile Learning Strategies.* Available at: http://www.k12mobilelearning.com/2010/12/6-questions-to-help-revamp-your-mobile-learning-strategies
8. Zhilina A.I., Chepurenko G.P., Yur'eva D.V. Mobil'noe obuchenie kak pedagogicheskaya innovaciya v sisteme upravleniya znaniyami. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina.* Pedagogika. 2019; № 2: 132 – 146.
9. *Rekomendacii YuNESKO po politike v oblasti mobil'nogo obucheniya*. Available at: https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf
10. Kukulska-Hulme A. *Mobile Learning for Quality Education and Social Inclusion.* UNESCO IITI. Moskwa, 2010.
11. Yur'eva D.V. Mobil'noe obuchenie v upravlenii znaniyami: problemy `effektivnosti. *Pedagogika i prosveschenie*. 2019; № 3: 69 – 74. Available at: https://doi.org/10.7256/2454-0676.2019.3.30367

Статья поступила в редакцию 26.07.21

УДК 378

***Kazakova O.A.**, MA student, Faculty of Life Safety, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: olesia_solnce55@mail.ru*
***Spitsyna T.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Methods of Teching Life Safety, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: tana_24@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF THE PROJECT "CALENDAR OF SAFETY" AS A MEANS OF FORMING CULTURE OF SAFE BEHAVIOR IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A UNIVERSITY. The article clarifies features of practical relevance of the topic of forming culture of safe behavior, which finds its expression in a new form of presentation of material using a popular science project "Calendar of Safety". Research on this issue is relevant due to the insufficient development of methodological reinforcement and certain diagnostic tools of the culture of safe behavior in the educational space of the university. Popular science project under the patronage of the student scientific society of the Faculty of Life Safety of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen was created in order to find aspects of safety in many spheres of life, thereby promoting the popularization of the subject area of scientific knowledge of "life safety", transforming the worldview of full-time students of a pedagogical university, as well as ensuring the transition to a sustainable understanding of modern safety culture. The authors of the article emphasize their contribution to the formation of culture of safe behavior.

Key words: **"Calendar of Safety", culture of safe behavior, types of security, components of culture of safe behavior, quest.**

***О.А. Казакова**, магистрант, РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: olesia_solnce55@mail.ru*
***Т.А. Спицына**, канд. пед. наук, доц., РГПИ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: tana_24@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «КАЛЕНДАРЬ БЕЗОПАСНОСТИ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

В статье рассматриваются особенности решения проблемы формирования культуры безопасного поведения, которая находит свое выражение в новой форме подачи материала с помощью научно-популярного проекта «Календарь безопасности». Исследование по данной проблеме актуально в связи с недостаточной разработанностью методического подкрепления и определенного диагностического инструментария формирования культуры безопасного поведения в образовательном пространстве высшего учебного заведения. Научно-популярный проект, разработанный и реализованный участниками студенческого научного общества факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена, создан для того, чтобы выделить различные аспекты безопасности во многих сферах жизнедеятельности и тем самым способствовать популяризации предметной области научных знаний «безопасность жизнедеятельности»; формированию культуры безопасного поведения молодежи; преобразованию мировоззрения студентов педагогического вуза. Авторами статьи анализируется внесенный вклад в формирование культуры безопасного поведения.

Ключевые слова: **«Календарь безопасности», культура безопасного поведения, виды безопасности, компоненты культуры безопасного поведения, квест.**

Необходимость формирования культуры безопасного поведения в образовательном пространстве обоснована возникновением новых внутренних, внешних опасностей и рисков. Проблеме формирования культуры безопасного поведения уделяли внимание такие известные ученые, как В.А. Акимова, Э.Н. Аюбова, Е.А. Бырылова, В.Л. Воробьева, Э.М. Ребко, Н.В. Твердохлебова и др. Процесс формирования культуры безопасного поведения необходимо рассматривать как систематическую, целенаправленную деятельность образовательных учреждений по организации и обеспечению всесторонней подготовки обучающихся к безопасному поведению в любой сфере жизни общества [1]. В.Ю. Воробьев под культурой безопасности жизнедеятельности понимает «уровень развития человека и общества, характеризуемый значимостью задачи обеспечения безопасности жизнедеятельности в системе личных и социальных ценностей, распространенностью стереотипов безопасного поведения в повседневной жизни и в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций, степенью защищенности» [2, с. 82]. В своей статье Дурнев Р.А. формирование культуры безопасного поведения рассматривает как сложный, интегрирующий процесс, объединяющий достижения технических, психологических, педагогических и иных наук [3].

Формировать культуру безопасного поведения необходимо по многим направлениям, которые могут быть рассмотрены в рамках теоретической подготовки на основе разработанного нами научно-популярного проекта «Календарь безопасности», созданного 22 октября 2019 года и реализуемого в социальной сети «ВКонтакте» и на факультете безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена (https://vk.com/kalendarbezopasnosti). Основным гуманистическим посылом научно-популярного проекта «Календарь безопасности» является популяризация знаний о безопасности жизнедеятельности и привлечение внимания всех заинтересованных лиц к актуальным проблемам безопасности; значимым датам и событиям, связанным с безопасностью; фактам истории, позволяющим взглянуть на действительность с объективной стороны; личностям, оказавшим влияние на решение проблем обеспечения безопасности в различных сферах жизнедеятельности, развития науки, производства, образования. При написании постов и статей для «Календаря безопасности» мы придерживаемся определенной структуры: I. Вводная часть, содержащая обозначение даты, названия праздника, события, открытия и т.д., затем ключевая фраза (высказывание, цитата, стихотворение); II. Второй блок предполагает содержание информации по разделу «Истоки тематического дня» либо «Исторические основы»; III блок под названием «Безопасность» направлен на выявление аспектов безопасности, рассмотрение фундаментальных составляющих, обеспечивающих безопасное протекание процессов и явлений или нахождение взаимосвязи с безопасностью, также указываются интересные факты о дате, событии, явлении, процессе, достижениях и многом другом; IV блок дополнительной информации обозначается как «Полезная информация» или «Интересная информация».

В качестве иллюстративного примера можно рассмотреть пост ко Дню государственного флага Российской Федерации, который отмечается 22 августа.

В 2021 году будет праздноваться 30-летие, как «российский триколор» официально вернул статус национального флага и государственного символа, наряду с гербом и гимном Российской Федерации. В блоке «Истоки тематического дня» приведена история государственного российского флага, а также подчеркивается, что российский бело-сине-красный триколор появился в эпоху становления России как мощного государства на рубеже XVII – XVIII веков и имеет более чем 300-летнюю историю. В разделе «Безопасность и Российский флаг» представлено значение государственного флага Российской Федерации. В частности, говорится о том, что исторически флаг сопровождал зарождение российского флота, а также многочисленные победы русских воинов на море и на суше; флаг является патриотическим символом. Далее в «Календаре безопасности» по данной теме приведена трактовка значений цветов флага России, а в блоке «Полезная информация» дается ссылка на статью о правилах использования государственной символики.

В 2021 году, объявленным в нашей стране годом науки и технологий, «Календарь безопасности» приобретает особую значимость и статус информационного ресурса, поскольку затрагивает близкую каждому человеку тематику безопасности и все, что с ней связано. В научно-популярном проекте «Календарь безопасности» рассматриваются вопросы создания и обеспечения основ оптимального функционирования различных видов безопасности, связанных с конкретными датами (табл. 1).

Таблица 1

Примеры тематических дат
научно-популярного проекта «Календарь безопасности»
по видам безопасности

Вид безопасности	Праздник или событие
Информационная безопасность	28 января Международный день защиты персональных данных 17 мая Всемирный день электросвязи и информационного общества 26 ноября Всемирный день информации 30 ноября Международный день защиты информации
Военная безопасность	21 января День инженерных войск России 6 июля День зенитно-ракетных войск Вооруженных Сил России 17 июля День основания морской авиации России 25 ноября День российского военного миротворца 17 декабря День ракетных войск стратегического назначения Вооруженных Сил России
Экологическая безопасность	21 марта Международный день лесов 22 марта Всемирный день водных ресурсов 15 апреля День экологических знаний 12 мая День экологического образования 15 мая Международный день климата 5 июня Всемирный день охраны окружающей среды 17 июня Всемирный день борьбы с опустыниванием и засухой 16 сентября Международный день охраны озонового слоя 3 декабря Международный день борьбы с пестицидами
Национальная безопасность	1 марта Всемирный день гражданской обороны 27 марта День войск национальной гвардии России 7 мая День создания Вооруженных Сил России 9 мая День Победы советского народа в Великой Отечественной войне 3 сентября День солидарности в борьбе с терроризмом 3 октября День ОМОН в России 20 декабря День работников органов безопасности Российской Федерации
Безопасность детства	1 июня Международный день защиты детей 2 октября Международный день ненасилия 20 ноября всемирный день ребенка
Безопасность образовательной среды	24 января Международный день образования
Медицинская безопасность	7 апреля Всемирный день здоровья 31 мая Всемирный день без табака 26 июня Международный день борьбы со злоупотреблением наркотическими средствами и их незаконным оборотом 13 сентября День, когда впервые был представлен пенициллин 5 февраля День, когда впервые искусственным путем получен витамин
Радиационная безопасность	5 марта День, когда вступил в силу Договор о нераспространении ядерного оружия 29 августа Международный день действий против ядерных испытаний 28 сентября День работников атомной промышленности в России
Пожарная безопасность	30 апреля День пожарной охраны России 18 июля День создания органов государственного пожарного надзора в России 7 февраля День, когда был запатентован первый огнетушитель
Транспортная безопасность	26 января Международный день таможенника 3 июля День ГИБДД МВД России 5 августа Международный день светофора 8 октября День, когда впервые был принят закон, регламентирующий содержание алкоголя в крови водителей 6 февраля День, когда впервые в мире передан радиосигнал о бедствии на море 18 февраля День транспортной полиции России

В образовательной среде Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена научно-популярный проект «Календарь безопасности», разработанный магистрантом Казаковой Олесей Андреевной под руководством доцента кафедры социальной безопасности Ребко Эльвиры Михайловны, является одним из первых и уникальных проектов, который активно реализуется на факультете безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена.

Концепция интерактивного проекта и процессуальная логика контента построена на популяризации безопасности и нахождении ее проявлений в разных областях жизнедеятельности. Для актуализации информации по выявлению целевой аудитории, интересующейся проблемами безопасности, нами был проведен констатирующий этап эксперимента среди всех пользователей сети «ВКонтакте. По результатам проведенного исследования мы выяснили, что проект интересен разным возрастным категориям (рис. №1) и имеет широкий географический охват (рис. № 2). Например, наибольший интерес проект вызвал у возрастной группы от 18 до 45, проживающей в Санкт-Петербурге (90,45%), Москве (0,91%), Заволжске (0,60%).

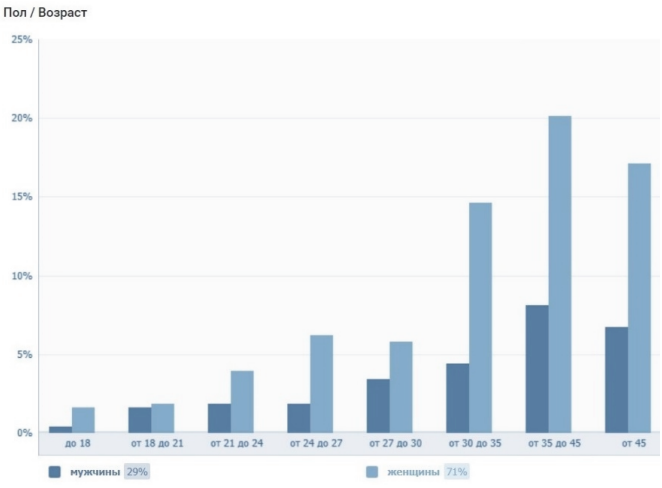


Рис. 1. Данные по посещению страницы
проекта «Календарь безопасности» в социальной сети «ВКонтакте»
с 26 апреля по 3 мая 2021 года

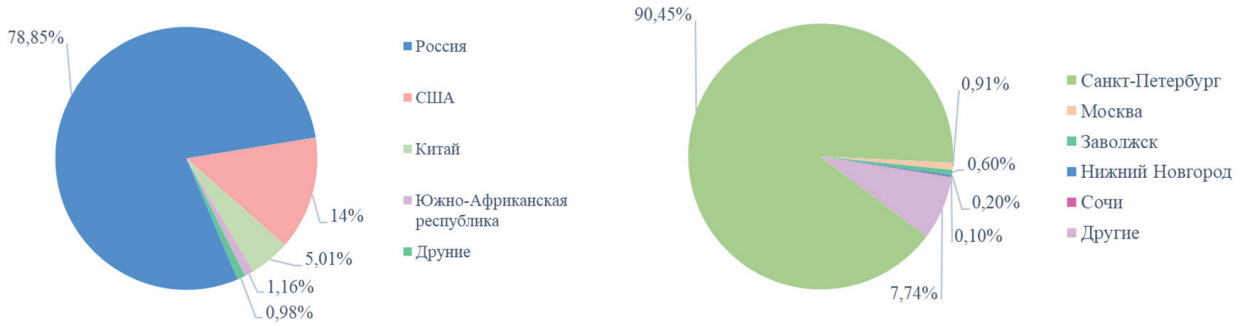


Рис. 2. Данные географии посещения страницы проекта «Календарь безопасности» в социальной сети «ВКонтакте» с 26 апреля по 3 мая 2021 года

Компоненты культуры безопасного поведения (табл. 2) мы сформулировали на основе аналитического обзора исследований, где прослеживается обобщенное представление о данной проблеме. В процессе разработки и реализации научно-популярного проекта «Календарь безопасности» мы выделили и конкретизировали компоненты культуры безопасного поведения. Для формирования культуры безопасного поведения в образовательном пространстве педагогического вуза на основе проекта были обозначены соответствующие параметры оценки безопасного поведения (направления подготовки), являющиеся содержательной основой того или иного компонента культуры безопасного поведения.

Таблица 2

Соотнесение компонентов культуры безопасного поведения с параметрами оценки безопасного поведения

№ п/п	Параметр оценки безопасного поведения	Компонент культуры безопасного поведения
1	Мировоззренческая подготовка	Мотивационный
2	Психологическая подготовка	Психологический
3	Интеллектуальная подготовка	
4	Коммуникативная подготовка	Личностный
5	Эстетическая подготовка	
6	Нравственная подготовка	Аксиологический
7	Правовая подготовка	Когнитивный
8	Экологическая подготовка	
9	Информационно-коммуникационная подготовка	
10	Валеологическая подготовка	В алеологический
11	Подготовка к чрезвычайным ситуациям	Деятельностно-практический
12	Подготовка к обеспечению личной безопасности и безопасности в профессиональной деятельности	Регулятивный

Сформированность компонентов в нашем исследовании определялась уровневой подготовкой (высокий, средний, низкий) по двенадцати направлениям, в соответствии с которыми были подобраны диагностические методики (табл. 3) с ориентиром на обозначенные нами критерии безопасного поведения. Например, критерием оценки мотивационного компонента, соотнесенного с мировоззренческой подготовкой в рамках проекта «Календарь безопасности», была выделена мотивация/потребность к безопасной жизнедеятельности и безопасному поведению.

Таблица 3

Диагностические методики уровневой подготовки обучающихся по различным направлениям

Направление подготовки	Соответствующая методика оценки (автор)
Мировоззренческая подготовка	«Диагностика ригидности» (Г. Ю. Айзенк)
Психологическая подготовка	«Диагностика копинг-стратегий» (Э. Хайм)
Интеллектуальная подготовка	Методика «Определение уровня эмоционального интеллекта» (Н. Холл)
Коммуникативная подготовка	«Диагностика коммуникативного контроля» (М. Шнайдер)
Эстетическая подготовка	Тест «Эстетический способ познания и освоения мира»
Нравственная подготовка	Анкета-опросник «Уровень моего нравственного развития» (Д. С. Иванова)
Правовая подготовка	Тест «Как хорошо вы знаете свои права?»
Экологическая подготовка	Тест «Уровень экологической культуры» (Ю. Г. Сапожникова)
Информационно-коммуникационная подготовка	Тест «Взаимодействие в информационно-коммуникационной среде»
Валеологическая подготовка	Тест «Здоровый образ жизни как междисциплинарный феномен»
Подготовка к чрезвычайным ситуациям	Тест «Способность к успешной деятельности в опасных и чрезвычайных ситуациях»
Подготовка к обеспечению личной безопасности и безопасности в профессиональной деятельности	Методика «Умеете ли Вы планировать свою деятельность?» (Р.Л. Оксфорд, И.Г. Юдина)

В ходе выполнения педагогического эксперимента нами проводилось первичное тестирование на констатирующем этапе и повторное тестирование на формирующем этапе исследования. Всего в исследовании приняли участие 60 студентов второго и третьего курсов факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена, которые вошли в состав контрольной (30 человек) и экспериментальной групп (30 человек). Результаты диагностики по завершении

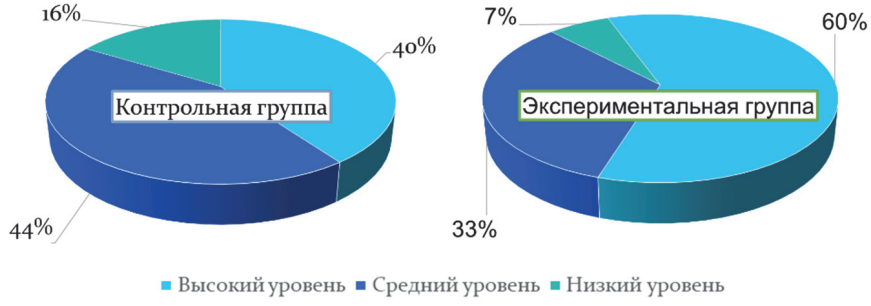


Рис. 3. Уровни сформированности культуры безопасного поведения у обучающихся в конце формирующего этапа (%)

формирующего этапа в экспериментальной группе свидетельствуют об эффективности проводимых занятий и мероприятий, проведенных в рамках проекта «Календарь безопасности» и приуроченных к определенной праздничной дате. Например, нами проводился вебинар в формате интервью «20 вопросов специалисту» ко Дню спасателя Российской Федерации, который отмечается 27 декабря.

Сравнительные результаты общей уровневой подготовки обучающихся в конце формирующего этапа исследования представлены на рис. 3. На диаграммах выделены результаты формирующего этапа исследования, которые свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе доминирует высокий уровень сформированности культуры безопасного поведения, что составляет 60% (18 человек), а в контрольной группе преобладает средний уровень, что составляет 44% (13 человек). Необходимо отметить, что в целом уровень сформированности культуры безопасного поведения по результатам проведенного исследования можно оценить достаточно высоким.

Проверить, насколько обучающиеся заинтересовались проектом, позволил разработанный нами обобщающий культурологический тест, включающий 40 вопросов на знание дат и событий по информационным постам, размещаемым на электронной странице проекта «Календарь безопасности» в социальной сети «ВКонтакте». Результаты теста свидетельствуют о высокой степени заинтересованности в получении многоаспектной информации по различным направлениям безопасности (мотивация от 80% и выше).

В качестве рефлексивного отклика от студентов факультета безопасности жизнедеятельности нами получено предложение о разработке и апробации квеста на основе проекта «Календарь безопасности». Мы предполагаем, что обучающиеся осознали необходимость постоянного поиска информации, что сопровождалось появлением новых средств формирования компетенций. В понятии «квест» отражена современная интерпретация игры, которая трансформировалась в новый формат [4]. Анализируя проведение веб-квестов, Елохина Е.Н. пришла к выводу, что образовательные веб-квесты могут помочь обучающимся приобрести навыки работы с текстом и публичного выступления [5]. Реализация квестов в образовательном пространстве вуза позволяет охватить материал, который не рассматривается в рамках изучения дисциплинарных курсов; может проводиться в групповой форме организации квеста на факультете и индивидуальном прохождении маршрута в онлайн-пространстве, что представляется возможным при определении методики создания веб-квеста и необходимых ресурсов (источников информации и сервисов).

Суть любого квеста состоит в разгадке шифра (закодированной информации в виде букв, слов, знаков, символов) от одного этапа к другому при выполнении заданий. Рациональным аргументом от обучающихся в пользу такой инициативы стал пример телевизионной игры «Форд Боярд», которая представляет собой своего рода квест в определенной локации с прохождением маршрутного пути. Каждый участник команды должен выдержать то или иное физическое или интеллектуальное испытание для того, чтобы заполучить подсказки, ключи и открыть сокровищницу форта. В качестве другого распространенного формата проведения квеста была высказана идея создания компьютерной игры на основе проекта «Календарь безопасности». Обоснованием предложения разработки веб-квеста или компьютерной игры стал принятый 26 мая 2021 года депутатами Законодательного собрания Санкт-Петербурга законопроект о запрете на посещение квест-румов детьми, не достигшими 14 лет, о котором обучающиеся узнали из СМИ.

Образовательный квест, разработанный нами на основе проекта с одноименным названием «Календарь безопасности», включает прохождение маршрута по направлениям безопасности, которые рассматриваются в историческом контексте. Обучающиеся вуза выступают в роли исторических обозревателей, которым необходимо вспомнить исторические даты, события, увидеть в них аспекты безопасности, а знания и логика являются основополагающими факторами успешного прохождения квеста. Цель квеста заключается в проведении в игровой форме занятия, направленного на формирование ответственного отношения к культуре безопасного поведения. По каждому этапу установлен лимит правильных ответов, от которого зависит, получат ли обучающиеся две кодовые буквы для разгадывания шифра. Расшифровать закодированные буквы предполагается с помощью «Азбуки Морзе». Шифр квеста представляет собой набор следующих букв: СОНДЯФМАМИИА. Каждая буква соответствует названию первой буквы месяца календарного года. Шифр начинается с буквы С (цифра 9 на QR-коде обозначает месяц сентябрь), а заканчивается буквой А (цифра 8 на QR-коде обозначает месяц август). Всего букв 12 по числу месяцев в году. Для проведения квеста создаются команды, которым выдаются маршрутные листы. После прохождения каждого этапа обучающиеся получают два QR-кода с цифрами внутри (цифра обозначает номер месяца), перейдя по которым они расшифровывают буквы, закодированные «Азбукой Морзе». По завершении квеста, собрав на каждом этапе такие коды, студенты должны догадаться, в чем смысл этих цифр, букв и разгадать, как они соотносятся друг с другом. Именно в этом и заключается ключ к разгадке квеста. Результаты прохождения квеста и команду победителей определяет «исторический консилиум» во главе с председателем жюри в роли «Стража безопасности».

Таким образом, «Календарь безопасности» представляет собой взаимосвязь науки, образования и информационно-коммуникационных технологий и составляет основу научно-популярной проектно-преобразовательской деятельности, которая может стать основой для формирования культуры безопасного поведения. Такое сочетание способствует акцентированию внимания студентов на необходимости осмысленного, грамотного реагирования на потенциальные опасности, их предотвращение и контролирование своего поведения.

Библиографический список

1. Попков А.В. *Формирование безопасного поведения подростков во внеурочной деятельности.* Автореферат диссертация … кандидата педагогических наук. Ижевск, 2007.
2. Воробьев Ю.Л. Основы формирования культуры безопасности жизнедеятельности населения. *МЧС России*. Москва: Деловой экспресс, 2006.
3. Дурнев Р.А. Культура безопасности жизнедеятельности: дефиниция, уровни формирования, практические мероприятия. *Проблемы безопасности при ЧС*. 2006; Выпуск 3.
4. Чистякова К.В. Причины популярности квестов как формы досуга современных россиян. *Работы молодых ученых – победителей конкурса*. 2013: 20 – 22.
5. Елохина Е.Н. Критический анализ проведения веб-квеста на уроках английского языка в основной школе: достоинства и недостатки. *Пермский педагогический журнал.* 2018; № 9: 132 – 136.

References

1. Popkov A.V. *Formirovanie bezopasnogo povedeniya podrostkov vo vneurochnoj deyatel'nosti.* Avtoreferat dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Izhevsk, 2007.
2. Vorob'ev Yu.L. Osnovy formirovaniya kul'tury bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti naseleniya. *MChS Rossii*. Moskva: Delovoj `ekspress, 2006.
3. Durnev R.A. Kul'tura bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: definiciya, urovni formirovaniya, prakticheskie meropriyatiya. *Problemy bezopasnosti pri ChS*. 2006; Vypusk 3.
4. Chistyakova K.V. Prichiny populyarnosti kvestov kak formy dosuga sovremennyh rossiyan. *Raboty molodyh uchenyh – pobeditelej konkursa*. 2013: 20 – 22.
5. Elohina E.N. Kriticheskij analiz provedeniya veb-kvesta na urokah anglijskogo yazyka v osnovnoj shkole: dostoinstva i nedostatki. *Permskij pedagogicheskij zhurnal.* 2018; № 9: 132 – 136.

Статья поступила в редакцию 25.07.21

УДК 378

Anchutina N.V., *postgraduate, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: anchutinanatalia@mail.ru*

DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL SKILLS OF MUSICIANS-PERFORMERS AS A CONDITION TO FORM CULTURAL AND EDUCATIONAL COMPETENCIES. At present, cultural and educational events are becoming more and more relevant, the organization of which is becoming an urgent problem for both cultural and art institutions and musicians. Today, management technologies are becoming leading in the organization of cultural and educational work, and the practical mastery of these technologies in preparation of specific events is a condition for the formation of cultural and educational competencies of a future musician-performer. The work investigates the specifics of the process of developing organizational skills, identified the reasons for the formation of cultural and educational competencies precisely during the practical development of management technologies. Preparation of a cultural and educational event is a complex and multi-stage process, and during the practical development and realization of the event in the framework of mastering professional disciplines or undergoing practice, students' attention is drawn to each stage of this process.

Key words: **organizational skills, musician-performer, cultural and educational activities, training of specialists.**

Н.В. Анчутина*, аспирант, Российский государственный социальный университет, г. Москва,*
E-mail: anchutinanatalia@mail.ru

РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ НАВЫКОВ У МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

В настоящее время все большую актуальность приобретают культурно-просветительские мероприятия, проблема организации которых становится насущной как для учреждений культуры и искусства, так и для музыкантов-исполнителей. Сегодня технологии менеджмента становятся ведущими в организации культурно-просветительской работы, и практическое освоение этих технологий в подготовке конкретных мероприятий служит условием формирования культурно-просветительских компетенций у будущего музыканта-исполнителя. В работе исследована специфика процесса развития организационных навыков, определены причины, обусловливающие формирование культурно-просветительских компетенций именно в ходе практического освоения технологий менеджмента. Подготовка культурно-просветительского мероприятия – сложный и многоэтапный процесс, и в ходе практической разработки и реализации мероприятия в рамках освоения профессиональных дисциплин или прохождения практики внимание студентов обращается на каждый этап этого процесса.

Ключевые слова: **организационные навыки, музыкант-исполнитель, культурно-просветительская деятельность, обучение специалистов.**

Условием успешного проведения культурно-просветительского мероприятия (концерта, лекции, литературно-музыкального вечера, праздника и т.д.) является соблюдение ряда требований от определения целей и составления подробного плана до непосредственной реализации события и оценки результатов. При разработке мероприятия в центре внимания находятся интересы и ожидания потребителя услуг в области культуры, поэтому организатору необходимо сосредоточиваться на четком планировании своей работы, принятии конкретных решений, учитывать психологические факторы и эффект субъективного восприятия результатов деятельности.

Сегодня все большую актуальность приобретают культурно-просветительские мероприятия, проблема организации которых становится насущной как для учреждений культуры и искусства, так и для музыкантов-исполнителей. Современные технологии менеджмента являются ведущими в организации культурно-просветительской работы, и практическое освоение этих технологий в подготовке конкретных мероприятий служит условием формирования культурно-просветительских компетенций у будущего музыканта-исполнителя.

В настоящее время в России происходит активное развитие менеджмента в сфере культуры и искусства, формируется комплекс определенных требований к специалистам данной области. Знание технологий организации культурно-просветительских мероприятий позволяет понять специфику их разработки и реализации, однако только практическое освоение навыков организации конкретных мероприятий во время обучения в вузе служит условием формирования культурно-просветительских компетенций у будущих музыкантов-исполнителей. К сожалению, этому процессу в вузах культуры и искусства уделяется недостаточно внимания, а в научной литературе не исследована специфика процесса развития организационных навыков, определены причины, обусловливающие формирование культурно-просветительских компетенций именно в ходе практического освоения технологий менеджмента.

Отечественными и зарубежными учеными рассматриваются различные формы и виды мероприятий и принципы их организации на основе технологий менеджмента. В работе С.Г. Ермакова и др. отмечается, что менеджмент включает комплекс мер для создания ярких и запоминающихся мероприятий, не только удовлетворяющих потребности общества в познании, развитии, рекреации и получении новых впечатлений, но и способствующих продвижению услуг в области культуры [1]. И.М. Асанова утверждает, что подготовка мероприятий требует оригинальных творческих решений, согласованности целей и задач мероприятия и предпринимаемых действий, детальной организации работы [2]. Чем сложнее по форме, содержанию и количеству участников культурно-просветительское мероприятие, тем серьезнее должна быть подготовка к его проведению. Основные составляющие менеджмента социально-культурных событий – это исследование, разработка, планирование, координация, оценка, организация, контроль, проведение и подведение итогов работы [3]. Создание мероприятия начинается с фазы исследований и разработки проекта [4].

В работе Н.Н. Ярошенко указывается, что организатор обязан уделить должное внимание каждому пункту, чтобы оправдать все желания и ожидания заказчика:

1) планы всех участников, задействованных в организации мероприятия, в том числе партнеров и спонсоров;

2) постановка целей и ожидаемых результатов события, которых хотят достичь партнеры и спонсоры;

3) создание оригинальной идеи, для которой характерен творческий подход воплощения на практике;

4) погружение в опыт организации подобных мероприятий с изучением концепций, визуально-смысловых характеристик и методов постановки мероприятия, которые были организованы ранее;

5) создание четких временных рамок и сроков сдачи мероприятия, включение в рабочий график с учетом целевой аудитории, погодных условий;

6) качественная и количественная оценка всех имеющихся ресурсов (человеческие, материальные, технические, финансовые организационные), необходимых для проведения запланированного мероприятия и их фиксирование [5].

По мнению Г.А. Аванесовой, разработка мероприятия делится на творческую (составление программы и содержания события в зависимости от цели и задач, потребностей аудитории, ожидаемых результатов) и административную части (создание брифа для участников, организатора и подрядчиков) [6]. Этап разработки связан с постоянным поиском новых идей, которому помогает метод мозгового штурма и mind map (диаграммы связей) [7], а также навыки кросс-культурной коммуникации [8]. На этапе планирования мероприятия решаются конкретные задачи организации, определяются сроки, предпринимаются действия для вызова общественного резонанса, привлекаются специалисты event-агентства и проходят переговоры с представителями СМИ.

Отечественный рынок менеджмента и маркетинга в области культуры только развивается, отсюда необходимость повышения уровня профессиональной подготовки деятелей искусства, от которой зависит результат проведения культурно-просветительских мероприятий. На сегодняшний день в России крайне мало специалистов в области организации культурно-просветительских мероприятий. Навыки профессии получают психологи, педагоги и деятели искусства. В России сегодня существует мало курсов, где готовят менеджеров в области культуры и искусства, дисциплина «Менеджмент» не входит в программы подготовки музыкантов-исполнителей, а между тем организация культурно-просветительских мероприятий является частью их работы. Поэтому освоение организационных навыков и технологий менеджмента в процессе практической разработки и реализации конкретных мероприятий выступает условием формирования культурно-просветительских компетенций у будущих музыкантов-исполнителей.

Специфика организации культурно-просветительского мероприятия требует практического освоения навыков и умений. Успех проведения музыкального концерта или праздника во многом зависит от умения разработать общую концепцию, провести подробный анализ потребностей аудитории, определить цели и задачи события, учесть все тонкости и особенности каждого типа мероприятий, навыка планирования бюджета, кадровой политики, обеспечения содержательной и технической составляющих. Чем сложнее формат события, тем более высокую ответственность и большое количество задач берет на себя организатор мероприятия. Музыкант-исполнитель должен обладать творческими и организаторскими способностями, лидерскими качествами, креативным и аналитическим мышлением, внимательностью к деталям, ответственностью, стремлением к получению новых знаний, коммуникативными навыками. Эти качества формируются только в практической деятельности, которая эффективнее теоретической подготовки в процессе освоения навыков организации культурно-просветительских мероприятий.

В настоящее время на государственном уровне происходит активная популяризация культуры в целом, происходит ее «внедрение» в жизнь людей, особенно молодого поколения. Проводятся различные мероприятия, которые делают культурную жизнь города разнообразной и придают ей образовательную и воспитательную ценность. В Москве проходит много популярных мероприятий, в которых посетители приобщаются к художественному наследию прошлого и настоящего: «Ночь в музее», «Библионочь», «Ночь в театре», «Ночь искусств», фестиваль «Круг света» и др. Данные по посещению людьми акций в Москве фиксирует сайт Института социально-культурных программ [9]. Обращаясь к статистическим данным, следует отметить, что акция «Ночь в музее» собирает с каждым годом все больше и больше участников. Это связано с тем, что часто людям просто не хватает свободного времени для посещения музеев, а в день акции в них можно побывать бесплатно и в удобное время. В такие дни мероприятия посещают люди, которые обычно не ходят в музеи и учреждения культуры.

«Ночь в музее» – акция, включающая в себя культурные и образовательные цели, проводимая уже на международном уровне в 42 странах. Она посвящена Всемирному дню музеев, который отмечается 18 мая. Ежегодно в эту дату музеи и культурные учреждения работают допоздна. В связи с пандемией в 2020

году в 14-й раз в столице «Ночь в музее» впервые проводилась в онлайн-формате. Несмотря на это, мероприятие было зрелищным и ярким. С 16 по 17 мая 2020 года в акции приняли участие более 50 столичных галерей и музеев. Организатором акции выступил Департамент культуры города Москвы и агентство «Мосгортур». Событие смогло посетить 849 983 человека, что превысило число участников по сравнению с 2019 годом более чем в полтора раза. Такое событие было впервые в истории.

Онлайн-мероприятия акции были развернуты на официальных порталах галерей и музеев и страницах социальных сетей. Самым посещаемым музеем стал Мемориальный музей космонавтики, в котором мероприятие «60-е: наш космический квартирник» посетило 114 186 человек, а в онлайн-соревновании «Космос vs фантастика» принимали участие 108 332 пользователя Интернета. Среди лидеров оказался и Музей Москвы, театрально-семейный фестиваль которого назывался «Город в окне» и собрал 74 470 участников. Виртуальная выставка «Комикс», «Мастер и Маргарита» и акция «Михаил Булгаков в бумажном кино», проведенная в музее Булгакова, объединили 61 777 посетителей. Онлайн-экскурсия Музея истории ГУЛАГа собрала 60 385 пользователей портала, а Музей зоопарка – 57 854 человека. Помимо этого, большая посещаемость была отмечена в таких музеях, как Музей-заповедник «Царицыно», Государственный музей А.С. Пушкина, Мультимедиа арт-музей, Музейно-парковый комплекс «Северное Тушино», Музей К.Г. Паустовского. Многие мероприятия были предназначены для творческого развития детей [10].

Как показывает обзор мероприятий последних лет, культурно-просветительская деятельность специалистов в области культуры и искусства, в том числе музыкантов-исполнителей, становится все более востребованной. Поэтому с целью развития организационных навыков у музыкантов-исполнителей как условия формирования культурно-просветительских компетенций студенты направлений подготовки «Педагогическое образование» и «Социально-культурная деятельность» на факультете искусств в РГСУ были привлечены к организации и реализации культурно-просветительских мероприятий в рамках освоения профессиональных дисциплин и творческой практики. Студенты принимали участие в подготовке открытия Дома культуры РГСУ, в котором будут проходить концерты музыки разных стилей, литературные и танцевальные выступления, творческие конкурсы и фестивали, вечера КВН и городские праздники.

На первом этапе студенты проводили подробный анализ: определяли целевую аудиторию, изучали интересы публики и возможности учреждения, разрабатывали общую схему мероприятия, уточняли детали процесса организации. На втором этапе происходил процесс творчества: разработка идеи мероприятия; формирование визуальной концепции; проработка детального сценарного плана; составление сметы; подготовка площадки и дизайн-проекта мероприятия; оформление места проведения открытия; подбор необходимого оборудования; подбор персонала: ведущего, звукорежиссера, артистов, фотографа; составление программы, бронирование артистов.

Непосредственно само открытие было третьим этапом проведения мероприятия, полностью порученного обучающимся. В группе были распределены роли, начиная с координатора события, в обязанности которого входил учет каждой детали и контроль точного соответствия сценарию, соблюдения тайминга, работы с аудиторией и приглашенными артистами, действий персонала, создания праздничной атмосферы на протяжении всего мероприятия и т.д. Поскольку все студенты факультета искусств в ходе обучения осваивают навыки творческой деятельности (инструментальное исполнительство, вокал, актерское мастерство и т.д.), то часть ребят была задействована в подготовке художественной программы. Дизайн-проект и визуальную концепцию участники эксперимента разрабатывали совместно со студентами направления подготовки «Дизайн».

В целом студенты своими силами вели подготовку площадки и дизайн-проект мероприятия, оформляли место проведения открытия, подбирали необходимое оборудование, персонал и распределяли роли между собой, заказывали производство сувенирной продукции, составляли программу открытия и вели переговоры с артистами извне. В процессе организации открытия особая роль была отведена оформлению площадки и созданию атмосферы праздника.

При выборе формата мероприятия студентами был сделан выбор в пользу концерта студентов университета, проведения музыкальной викторины, выполнения зрителями конкурсного задания, выдачи призов победителям и проведения выставки об истории развития исполнительского искусства. Открытие – особое событие по поводу запуска нового проекта и формирования репутации учреждения. Поэтому разработчики уделили внимание СМИ и вели переговоры с журналистами местных газет и интернет-источников об освещении мероприятия и публикации репортажей. Также велись переговоры со спонсорами и партнерами. Было запланировано около 400 посетителей открытия Дома культуры.

Вторым мероприятием, которое полностью проводилось студентами с целью практического освоения организационных навыков, стала выставка образовательных услуг в области искусства и культуры, где экспоненты – музыкальные, театральные и хореографические училища, колледжи и вузы – имеют возможность наглядно представить результаты своей деятельности и рассказать абитуриентам о перспективах получения творческого образования. Эффективная организация данного формата – размещение столов с листовками и брошюрами, экранов для просмотра видеороликов посетителями. Возможен показ презентаций вузов, посвященных программам подготовки и условиям поступления. Например, на российском форуме «Индустрия образования 2020» была осуществлена застройка отдельной зоны для вузов культуры и искусства. Выставку посетило 17 000 педагогов, выпускников школ и их родителей. На этом форуме была создана деловая гостиная, где студентами факультета искусств проводились познавательные и просветительские лекции, демонстрировались творческие достижения выпускников. Транслировались фрагменты концертных выступлений музыкантов, проводились консультации.

Выставка образовательных услуг в области искусства и культуры – эффективное мероприятие для привлечения абитуриентов и продвижения бренда учреждений. Все это возможно при правильном подходе к организации данного события. Для этого необходима соответствующая организация выставочной зоны, выбор формата общения с посетителями, подготовка раздаточных материалов и просветительской программы, оформление места проведения. Студенты факультета искусств РГСУ самостоятельно готовили собственную выставочную зону, тем самым приобретая навыки коллективной работы и переговоров с организаторами мероприятия разных уровней. Участие в таком мероприятии позволило:

- увеличить численность выпускников, знакомых с программами подготовки вуза;
- презентовать новые направления и формы обучения;
- изучить образовательные потребности современного поколения;
- оценить степень заинтересованности в новых программах;
- определить наиболее привлекательные для выпускников профессии.

Студенты также выбирали площадку для проведения; составляли план мероприятия; анонсировали участие вуза в социальных сетях, на официальном сайте вуза; рассылали информацию руководству школ и колледжей; привлекали посетителей при помощи СМИ; проектировали, монтировали и художественно оформляли стенд вуза, стойки и выставочную зону; разработали фирменный стиль зоны; разработали и напечатали полиграфическую продукцию (листовки, объявления, баннер); сняли видеоролик для «круговой» прокрутки на экране в выставочной зоне; раздавали промо-материал и беседовали с выпускниками; провели торжественное открытие ярмарки – обеспечили музыкальное сопровождение и выступление вокалистов и инструменталистов.

В процессе полной подготовки события, а также во время его проведения внимание студентов обращалось на четкую координацию каждой из составляющих. Подготовка ярмарки была четко определена по целям и результату. Созданию имиджа университета, установлению партнерских отношений и информированию аудитории служила презентация – видеоролик, снятый студентами в ходе реализации проекта. Целью презентации стало пробуждение интереса молодежи к программам подготовки факультета искусств «Педагогическое образование» и «Социально-культурная деятельность».

По завершении процесса развития организационных навыков как условия формирования культурно-просветительских компетенций у будущих музыкантов-исполнителей в практической разработке и реализации мероприятий путем анализа и оценки количественных и качественных показателей результатов работы студентов над проектами (подсчет количества и опрос участников мероприятий для определения степени их удовлетворенности организацией и содержанием событий) были получены следующие результаты:

– оба мероприятия привлекли больше публики, чем планировалось (на открытии побывало больше 600 человек вместо ожидаемых 400; на ярмарке образования было роздано больше 800 рекламных листовок вместо запланированных 500);

– опрос посетителей мероприятий по их окончании показал, что зрителям открытие Дома культуры понравилось (65%), вызвало нейтральные чувства (32%) и не оставило впечатлений (3%), что можно считать успешным проведением; по завершении ярмарки образования каждый четвертый посетитель сообщил, что посетил зону РГСУ и получил раздаточный материал, что говорит о том, что 25% участников получили информацию об образовательных услугах вуза благодаря усилиям организаторов выставки;

– качественными показателям успешности организации и проведения студентами двух мероприятий стала характеристика посетителей концерта и ярмарки в социальных сетях, повышение уровня интереса публики к прошедшим социокультурным мероприятиям, увеличение числа подписчиков YouTube-канала «РГСУ Life».

Проведенное исследование позволило достигнуть цели исследования – доказать эффективность практического освоения организационных навыков у музыкантов-исполнителей как неотъемлемых составляющих культурно-просветительской компетентности деятеля культуры и искусства. Разработка конкретного события здесь и сейчас является условием формирования организационных навыков специалиста, которому в его профессиональной деятельности предстоит разрабатывать и проводить культурно-просветительские мероприятия. Их подготовка представляет собой сложный и многоэтапный процесс, и только пройдя полный цикл организации и проведения события, студенты осваивают профессионально значимые навыки и умения.

Библиографический список

1. Ермаков С.Г., Макаренко Ю.А., Соколов Н.Е. Event-менеджмент: обзор и систематизация подходов к организации мероприятий. *Управленческое консультирование*. 2017; № 9: 140 – 148.
2. Асанова И.М. *Организация культурно-досуговой деятельности*: учебник. Москва: Академия, 2012.
3. Хальцбаур У., Йеттингер Э. *Event-менеджмент*. Москва: Эксмо, 2007.
4. Герасимов С.В., Тульчинский Г.Л., Лохина Т.Е. *Менеджмент специальных событий в сфере культуры:* учебное пособие: Санкт-Петербург: Издательство «Лань», 2009.
5. Ярошенко Н.Н. *История и методология теории социально-культурной деятельности*: учебник. Москва: МГУКИ, 2013.
6. Аванесова Г.А. *Культурно-досуговая деятельность: теория и практика организации:* учебное пособие. Москва: Аспект Пресс, 2006.
7. Барлоу Дж., Меллер К. *Жалоба – подарок. Как сохранить лояльность клиентов в сложных ситуациях*. Москва: Олимп-Бизнес, 2017.
8. Shafazhinskaya N.E., Shcherbinina V.M., Ivanova E.Y., Belyakova T.E., Pereverzeva M.V. Learning about world art culture as a method of forming a universal cross-cultural communication competence. *Humanities and Social Sciences Reviews*. 2019; № 7 (6): 1225 – 1229.
9. *Официальный сайт Московского института социально-культурных программ.* Available at: http://www.miscp.ru
10. Pereverzeva M.V., Kats M.L., Ovsyannikova V.A., Aksenova S.S., Yushchenko N.S. Technology and innovation in schoolchildren training: Development of musical and acting skills. *Universal Journal of Educational Research*. 2020; № 8 (7): 2766 – 2771.

References

1. Ermakov S.G., Makarenko Yu.A., Sokolov N.E. Event-menedzhment: obzor i sistematizaciya podhodov k organizacii meropriyatij. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie*. 2017; № 9: 140 – 148.
2. Asanova I.M. *Organizaciya kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti*: uchebnik. Moskva: Akademiya, 2012.
3. Hal'cbaur U., Jettinger `E. *Event-menedzhment*. Moskva: `Eksmo, 2007.
4. Gerasimov S.V., Tul'chinskij G.L., Lohina T.E. *Menedzhment special'nyh sobytij v sfere kul'tury:* uchebnoe posobie: Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Lan'», 2009.
5. Yaroshenko N.N. *Istoriya i metodologiya teorii social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*: uchebnik. Moskva: MGUKI, 2013.
6. Avanesova G.A. *Kul'turno-dosugovaya deyatel'nost': teoriya i praktika organizacii:* uchebnoe posobie. Moskva: Aspekt Press, 2006.
7. Barlou Dzh., Meller K. *Zhaloba – podarok. Kak sohranit' loyal'nost' klientov v slozhnyh situaciyah*. Moskva: Olimp-Biznes, 2017.
8. Shafazhinskaya N.E., Shcherbinina V.M., Ivanova E.Y., Belyakova T.E., Pereverzeva M.V. Learning about world art culture as a method of forming a universal cross-cultural communication competence. *Humanities and Social Sciences Reviews*. 2019; № 7 (6): 1225 – 1229.
9. *Oficial'nyj sajt Moskovskogo instituta social'no-kul'turnyh programm.* Available at: http://www.miscp.ru
10. Pereverzeva M.V., Kats M.L., Ovsyannikova V.A., Aksenova S.S., Yushchenko N.S. Technology and innovation in schoolchildren training: Development of musical and acting skills. *Universal Journal of Educational Research*. 2020; № 8 (7): 2766 – 2771.

Статья поступила в редакцию 01.08.21

УДК 378

Anchutina N.V., *postgraduate, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: anchutinanatalia@mail.ru*

THE MEANING OF A MUSICIAN-PERFORMER'S APPLIED COMPETENCE IN THE SYSTEM OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION. In modern socio-cultural conditions, activities of the musician-performer become extensive and multifaceted: they include performing music, teaching singing or playing the musical instruments, organizing and realizing cultural and educational events, composing or arranging music, working in the media, producing, leading a creative collective, working in popular music genres. Therefore, the future specialist in the field of musical and performing arts needs to possess a variety of professional competencies acquired during the training at a university. However, modern education programs imply that students do not have all the competencies that modern life requires. The task of the study is to determine the degree of readiness of graduates of musical faculties to have professional activities in various fields most in demand in the labor market in Moscow, and to identify areas of activity in which graduates of music faculties themselves would like to work. Results of the study prove the assumption that modern training programs ensure that students master the "traditional" competencies of a musician-performer (pedagogy and performance), while others are not given enough attention. At the same time, students themselves prefer to own a variety of competencies that give them the opportunity to engage in various types of creativity, find their professional path and compete in the labor market.

Key words: **musician-performer, professional competencies, musical pedagogics, cultural and education activity, creativity.**

Н.В. Анчутина*, аспирант, Российский государственный социальный университет, г. Москва, E-mail: anchutinanatalia@mail.ru*

ЗНАЧЕНИЕ ПРИКЛАДНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современных социально-культурных условиях деятельность музыканта-исполнителя становится обширной и многогранной: она включает в себя исполнение музыки, обучение пению или игре на музыкальных инструментах, организацию и проведение культурно-просветительских мероприятий, сочинение или аранжировку произведений, работу в СМИ, продюсирование, руководство творческим коллективом, работу в жанрах популярной музыки. Поэтому будущему специалисту в области музыкально-исполнительского искусства необходимо владеть разнообразными профессиональными компетенциями, приобретаемыми в процессе обучения в вузе. Однако современные программы подготовки подразумевают формирование у студентов не всех компетенций, которые требует современная жизнь. Целью исследования стало определение степени готовности выпускников музыкального факультета к ведению профессиональной деятельности в разных областях, наиболее востребованных на рынке труда в Москве, и выявление областей деятельности, в которых хотели бы работать сами выпускники музыкальных факультетов. Результаты исследования доказали предположение о том, что современные программы подготовки обеспечивают овладение студентами «традиционными» компетенциями музыканта-исполнителя (педагогика и исполнительство), в то время как другим уделяется недостаточно внимания. При этом сами обучающиеся предпочитают владеть разнообразными компетенциями, которые дают им возможность заниматься разными видами творчества, найти свой профессиональный путь и конкурировать на рынке труда.

Ключевые слова: **музыкант-исполнитель, профессиональные компетенции, музыкальная педагогика, культурно-просветительская деятельность, творчество.**

Программы подготовки музыкантов-исполнителей в современных российских вузах (консерваториях, музыкальных факультетах университетов, институтах культуры и искусства) ориентированы большей частью на формирование «традиционных» навыков и умений, необходимых будущему артисту для выступления на сцене, ведения культурно-просветительской и педагогической деятельности [1]. Вместе с тем современная культура открывает перед музыкантом много других возможностей: сочинять или аранжировать произведения в разных стилях, работать в СМИ музыкальным критиком, телеведущим или журналистом, продюсировать музыкальные проекты, руководить творческим коллективом, работать в области популярной музыки. Студенты вузов ожидают получить реальную возможность для трудоустройства в той области профессиональной деятельности, которая востребована в данный момент и я позволит реализовать их творческий потенциал и обеспечит развитие карьеры.

Профессиональное музыкальное образование имеет целью всестороннее развитие творческих способностей и формирование компетентности в области музыкально-исполнительского искусства. Однако действительно ли выпускники музыкальных вузов и факультетов оказываются готовыми к реальной жизни, конкуренции на рынке труда, требованиям современности, ведению многогранной

профессиональной деятельности? Насколько результаты обучения соответствуют ожиданиям самих студентов и их будущих работодателей? Ко всем ли видам деятельности музыканта-исполнителя, которыми хотели бы заниматься выпускники вузов, они подготовлены? В поисках ответа на эти вопросы было проведено исследование, в ходе которого определялась степень готовности выпускников факультета искусств РГСУ и музыкально-исполнительских факультетов МГИМ им. А. Шнитке к ведению профессиональной деятельности в разных областях, наиболее востребованных на рынке труда, и выявлялись области деятельности, в которых хотели бы работать сами выпускники вуза. Методами исследования послужили теоретический анализ программ подготовки по профилю вокального и инструментального исполнительства с точки зрения формируемых в ходе их освоения профессиональных компетенций, а также анкетирование и интервьюирование студентов вузов – будущих музыкантов-исполнителей. В исследовании приняло участие 76 обучающихся РГСУ и МГИМ.

Понятие «профессиональные компетенции» тесно связано с комплексом знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешную адаптацию выпускника к профессиональной деятельности и соответствие предъявляемым к специалисту требованиям. В контексте процесса глобализации в области образования профессиональные компетенции стали частью современной образовательной парадигмы [2; 3]. Различные определения понятия компетенции объединяет фактор интеграции профессиональных знаний, навыков, умений, ценностей и способностей человека к ведению деятельности в той или иной сфере [4]. Однако с развитием всех областей знания, экономики, культуры, искусства и жизни общества меняются как сами виды деятельности, так и требования к специалистам, вызывая необходимость получать новые знания, умения и навыки.

Программы подготовки музыкантов-исполнителей в учреждениях высшего образования главным образом ориентированы на формирование у студентов навыков и умений сольного, ансамблевого или оркестрового исполнения на сцене классической музыки, ведения культурно-просветительской деятельности, обучения игре на инструментах детей и взрослых, а также творческой работы. Однако в центре профессиональных интересов будущих музыкантов-исполнителей находятся и другие виды деятельности, требующие соответствующих компетенций [5]. По завершении обучения многие музыканты сталкиваются с проблемой невозможности решить профессиональные задачи, достичь карьерного роста, реализовать личные устремления и свой творческий потенциал. К тому же со временем они открывают для себя новые виды деятельности, к которым оказываются не готовыми.

Сегодня профессия музыканта охватывает не только разные стили (классика, авангард, поп, рок, джаз, этно-музыка и т.д.), но и разные виды деятельности (исполнение музыки, обучение пению или игре на музыкальных инструментах, организация и проведение культурно-просветительских мероприятий, сочинение или аранжировка произведений, работа в СМИ, продюсирование, руководство творческим коллективом, творчество в области популярной музыки), подготовку к которым современные программы по ряду причин не обеспечивают. С другой стороны, журналисты или продюсеры, руководители творческими коллективами, менеджеры в области культуры и искусства не изучают музыкальную культуру и исполнительское искусство на таком уровне, который им необходим для решения профессиональных задач в указанной области. Таким образом, очевидна необходимость расширения состава профессиональных компетенций, формируемых будущими музыкантами-исполнителями в вузах культуры и искусства [6].

Многолетнее наблюдение за судьбой выпускников факультета искусств РГСУ позволяет утверждать, что лишь один из трех музыкантов-исполнителей по завершении учебы в вузе работает солистом и занимается регулярной концертной деятельностью, тогда как более 1/3 трудоустроены не по основному (сольные и ансамблевые концертные выступления, преподавание в школе или колледже, организация и проведение культурно-просветительских мероприятий), а по смежным профилям (руководство камерным ансамблем, менеджмент или продюсирование музыкальных проектов, управление учреждением культуры, продажа музыкальных инструментов, разработка музыкально-компьютерных программ, работа ведущего программы, журналиста или репортера на телевидении или в печатном издании). Профессия музыканта-исполнителя сегодня требует «обширных знаний и универсальных навыков и умений, которые могут быть применены в различных видах деятельности и жизненных ситуациях» [7].

Анкетирование 76 выпускников факультета искусств РГСУ и исполнительских факультетов МГИМ им. А. Шнитке, целью которого было определение степени готовности будущих музыкантов-исполнителей к ведению профессиональной деятельности в разных областях, наиболее востребованных на рынке труда в Москве, показало, что наиболее подготовленными студенты считают себя к выступлениям на сцене (87%), ведению культурно-просветительской (68%) и педагогической деятельности (65%), наименее же подготовленными – к сочинению или аранжированию музыки в разных стилях, в том числе созданию медиамузыки для радио, телевидения, театра и кино (34%), руководству творческим коллективом (27%), работы в СМИ музыкальным критиком, телеведущим или журналистом (13%), продюсированию музыкальных проектов (10%), творчеству в области популярной музыки (8%).

Данные виды деятельности были выявлены как наиболее востребованные на рынке труда в результате анализа вакансий музыкально-творческой направленности, опубликованных на открытых сайтах «Работа.ру» и «Профи.ру», и указаны в анкете, первым вопросом которой был следующий: «Считаете ли вы себя готовым к ведению следующих видов деятельности?» Второй вопрос анкеты касался того, к каким видам деятельности, по мнению выпускников, их готовили в течение обучения в вузе. Наибольшее число участников исследования полагало, что они приобретали знания, умения и навыки для исполнительской (73%) и педагогической деятельности (55%); значительно меньшее число опрашиваемых посчитало, что в вузе их готовили к музыкально-творческой (28%) и организационно-управленческой (17%) работе.

Наконец, третий вопрос, включенный в анкету выпускника, касался соотношения теории и практики в процессе формирования профессиональных компетенций, и ответы музыкантов-исполнителей однозначно свидетельствовали о достаточной сбалансированности теории и практики в освоении специальных дисциплин (67%) и отсутствии баланса в курсах дисциплин, обеспечивающих приобретение будущими специалистами прикладных компетенций, дающих возможность музыкантам-исполнителям заниматься разными видами профессиональной деятельности (33%).

Интервьюирование выпускников, целью которого было выявление областей деятельности, в которых хотели бы работать сами выпускники музыкальных факультетов, показало, что музыканты-исполнители по завершении вуза предпочитают заняться следующими видами деятельности (в порядке снижения предпочтения): сольные (83%) и коллективные (в составе ансамбля или оркестра) выступления на сцене (79%), творчество в области популярной музыки (71%), сочинение или аранжировка музыки в разных стилях для радио, телевидения, театра, кино (63%), руководство собственным творческим коллективом (56%), продюсирование музыкальных проектов (51%), музыкальный критик, телеведущий или журналист в СМИ (43%), культурно-просветительская работа (34%), педагогическая деятельность (25%).

Таким образом, очевидно несовпадение результатов обучения музыкантов-исполнителей в вузах культуры и искусства в виде профессиональных компетенций, приобретенных студентами в процессе освоения программы, и ожиданий самих обучающихся, выбирающих виды деятельности, которые требуют владения не основных, а прикладных профессиональных компетенций. Кроме того, помимо профессиональных качеств, музыканту-исполнителю также необходимы коммуникативные способности, умение организовать коллективную творческую деятельность и работать в команде, креативное и проектное мышление, навыки фандрайзинга и продвижения услуг в области культуры и искусства и др.

Причины, по которым выпускники выбирают в первую очередь сольное и коллективное исполнительство, творчество в области популярной музыки, сочинение или аранжировку музыки для радио, телевидения, театра, кино, руководство собственным творческим коллективом и продюсирование музыкальных проектов, имеют субъективный и объективный характер. Субъективными причинами можно считать отсутствие, по мнению самих респондентов, профессионально-личностных качеств, необходимых для ведения той или иной деятельности, отсутствие интереса как результат незнания возможностей профессии, убеждение в том, что именно данные виды деятельности обеспечат успех и высокий уровень заработной платы, а также профессиональную свободу и творческое развитие, неготовность к профессиональным трудностям, высоким требованиям, условиям и обязательствам, предъявляемым к специалистам; объективными – недостаток знаний, умений и навыков, а также практического опыта работы, несоответствие внутренних представлений о профессии и ожиданий обучающихся от полученного образования, актуальность профессии и конкурентоспособность специалиста на рынке труда, а также финансовая привлекательность, «популярность» и «мода» на те или иные виды деятельности (например, работу в СМИ или продюсирование).

Интервьюирование выпускников вузов также показало, что сами студенты стремятся приобрести «одну профессию на всю жизнь», которая обеспечивала бы их при любых социально-экономических изменениях и жизненных перипетиях. И предпочтение ими сольной или ансамблевой исполнительской карьеры, концертно-сценических выступлений, творческой деятельности в области популярной музыки, сочинения или аранжировки произведений для радио, телевидения, театра и кино, должности руководителя творческим коллективом или продюсера музыкальных проектов вызвано актуальностью данных видов деятельности в данный исторический период. Примечательно, что, поступая в вуз и выбирая ту или иную специальность, большинство студентов (57% опрошенных) наперед планирует свое будущее трудоустройство и профессиональную карьеру, тогда как меньшинство (43%) полагается на выбранную специальность и связанные с нею перспективы профессионального роста.

Анализ учебных планов образовательных программ вузов культуры и искусства (факультета искусств РГСУ и исполнительских факультетов МГИМ им. А. Шнитке) позволяет сделать вывод о том, что система музыкального образования недостаточно гибка и современна с точки зрения соответствия требованиям рынка труда и ожиданиям студентов в части приобретаемых навыков и умений, не предоставляет будущим специалистам возможности приобрести универсальные компетенции в области музыкального искусства и смежных с ним сферах, а значит – требует модернизации и совершенствования [6].

Решение вышеуказанной проблемы несоответствия результатов обучения музыкантов-исполнителей и ожиданий самих студентов, а именно – недостаточной подготовки обучающихся к сочинению или аранжировке музыки в разных сти-

лях для радио, телевидения, театра и кино, руководству творческим коллективом, работы в СМИ, продюсированию музыкальных проектов и творчеству в области популярной музыки – видится в пересмотре состава дисциплин общепрофессионального и профессионального блоков и введении современных, актуальных курсов, обеспечивающих формирование необходимых в наши дни музыкантам-исполнителям компетенций. При переходе системы высшего музыкального образования на уровень ФГОС 3++ программы обучения на факультете искусств РГСУ в ученые планы направлений подготовки «Народная художественная культура» и «Социально-культурная деятельность», а также в МГИМ им. А. Шнитке, готовящем исполнителей-вокалистов и инструменталистов в областях народной, классической и эстрадно-джазовой музыки, были введены новые дисциплины «Маркетинг в сфере культуры искусства и образования», «Арт-дирекшн», «Менеджмент в социокультурной сфере», «Фандрайзинг и краудфандинг в социокультурной сфере», «Продюсирование социокультурных программ», «Основы сценарного мастерства» и «Коммуникативная культура руководителя учреждения культуры искусства и образования» с целью формирования следующих компетенций: способность к организации творческо-производственной деятельности и к художественному руководству учреждениями культуры; способность к реализации технологий менеджмента и маркетинга в сфере социально-культурной деятельности; готовность к разработке сценарной основы, постановке и продюсированию социально-культурных программ (концертов, фестивалей, смотров, праздников и форм массовой деятельности), в том числе с использованием технических средств (световое и сценическое оборудование учреждений культуры); готовность к выступлению в качестве ведущего и исполнителя в творческом проекте; готовность к выявлению и изучению культурных потребностей и запросов участников социально-культурной деятельности, определению основных тенденции её развития; готовность к поддержке современных форм массового художественного творчества, фестивального движения по жанрам искусств.

Важна также профориентационная работа с выпускниками школ и колледжей, консультирование абитуриентов и психолого-педагогическая помощь студентам, проходящим обучение в вузе по выбранной специальности. В процессе обучения студенты часто меняют свое отношение к профессии также по объективным и субъективным причинам, и своевременная беседа, рекомендация или совет педагога помогает расширить представления о будущей профессии и возможностях обучающегося, повысить мотивацию, скорректировать ожидания студента от выбранной специальности. Профессиональная подготовка музыкантов-исполнителей должна «жить» не в прошлом, а настоящем и при этом «заглядывать» в будущее, ориентируясь на социально-культурные, экономические и иные изменения в мире, потребности и ожидания студентов, поступающих в вуз для приобретения профессии, которая стала бы прочной основой для полноценной и продуктивной жизнедеятельности и всесторонней творческой самореализации личности [6].

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что профессиональные ориентации студентов-музыкантов изменились и приблизились к современной действительности: с одной стороны, стремление освоить разные виды профессиональной деятельности обусловлено желанием обучающихся удачно трудоустроиться по окончании вуза и достичь карьерного роста, с другой – реальной оценкой собственных способностей, интересов, возможностей и главное – готовности к решению тех или иных профессиональных задач, выражающейся в наличии соответствующих компетенций. Не вызывает сомнений тот факт, что прикладные компетенции музыканта-исполнителя приобретают все большее значение в профессиональной деятельности специалиста, но все еще остаются недооцененными в современной системе высшего профессионального образования. Результатом исследования стало выявление недостаточно высокого уровня подготовки выпускников музыкально-исполнительских факультетов и вузов к ведению профессиональной деятельности в областях, наиболее востребованных на рынке труда и среди самих обучающихся. Современные программы обучения музыкантов-исполнителей обеспечивают овладение студентами «традиционными» компетенциями (исполнительство, педагогика, культурно-просветительская работа), в то время как другим (творческая деятельность, организация, управление и др.) уделяется недостаточно внимания. При этом сами обучающиеся предпочитают владеть разнообразными компетенциями, которые дают им возможность заниматься разными видами творчества, найти свой профессиональный путь и конкурировать на рынке труда.

Библиографический список

1. Altwegg R. Soloist – Orchestral Player – Teacher. *International Journal of Music Education*. 1990; № 15 (1): 9 – 12.
2. *Lisbon Starategy-2000*. Available at: http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_en.htm
3. *European Commission. Common European principles for teacher competencies and qualifications*. Brussels, 2005. Available at: http://www.seeeducoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf.
4. Hilden K., Ardila-Mantilla N., Bolliger T., Francois J. C., Lennon M., Reed G., Stolte T., Stone T. *Instrumental and vocal teacher education: European perspectives*. Amsterdam: Drukkerij Terts, 2010.
5. Переверзева М.В. Профиль удовлетворенности выпускника вуза образовательными программами. *Социальная политика и социология*. 2020; Т. 19, № 3 (136): 112 – 119.
6. Григорьева Е.И., Переверзева М.В. Оценка результатов обучения в вузе: мнение выпускников. *Ученые записки РГСУ*. 2020; Т. 19, № 3 (156): 76 – 84.
7. Smilde R. *Musicians as Lifelong Learners: Discovery through Biography*. Delft: Eburon Academic Publishers, 2009.

References

1. Altwegg R. Soloist – Orchestral Player – Teacher. *International Journal of Music Education*. 1990; № 15 (1): 9 – 12.
2. *Lisbon Starategy-2000*. Available at: http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_en.htm
3. *European Commission. Common European principles for teacher competencies and qualifications*. Brussels, 2005. Available at: http://www.seeeducoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf.
4. Hilden K., Ardila-Mantilla N., Bolliger T., Francois J. C., Lennon M., Reed G., Stolte T., Stone T. *Instrumental and vocal teacher education: European perspectives*. Amsterdam: Drukkerij Terts, 2010.
5. Pereverzeva M.V. Profil' udovletvorennosti vypusknika vuza obrazovatel'nymi programmami. *Social'naya politika i sociologiya*. 2020; T. 19, № 3 (136): 112 – 119.
6. Grigor'eva E.I., Pereverzeva M.V. Ocenka rezul'tatov obucheniya v vuze: mnenie vypusknikov. *Uchenye zapiski RGSU*. 2020; T. 19, № 3 (156): 76 – 84.
7. Smilde R. *Musicians as Lifelong Learners: Discovery through Biography*. Delft: Eburon Academic Publishers, 2009.

Статья поступила в редакцию 01.08.21

УДК 378 (07)

***Kuznetsova N.N.,** Doctor of Sciences (Philology), Professor, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: Natlog65@mail.ru*

ABOUT TYPES OF WORK WITH NEOLOGISMS IN THE COURSE OF MODERN RUSSIAN LITERARY LANGUAGE AT A UNIVERSITY. The article discusses three thematic groups of neologisms, which are currently actively replenished and distributed in the language: "Sphere of Internet Communication", "Creating crafts like a hobby", "Pandemic". The last two groups, although they are very relevant and in demand, are very scarce. In contrast, among neologisms of the first group there is the highest diversity. From the viewpoint of formation of the main part consists of the actual lexical neologisms, among which a large proportion has slang words, and derivational neologisms; and, despite the novelty, there is already a whole word-forming nest. In addition, another task is to determine the most effective types of work with new words in lexicology classes in the course of "Modern Russian Literary Language" in a pedagogical university.

Key words: **neologisms, actually lexical neologisms, word-forming neologisms, semantic neologisms, types of work, Internet communications, slang words.**

***Н.Н. Кузнецова,** д-р филол. наук, проф., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: Natlog65@mail.ru*

О ВИДАХ РАБОТЫ С НЕОЛОГИЗМАМИ В КУРСЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

В статье рассматриваются три тематические группы неологизмов, которые в настоящее время активно пополняются и распространяются в языке: «Сфера интернет-коммуникации», «Создание поделок как хобби», «Пандемия». Две последние группы, хотя и являются очень актуальными и востребованными, тем не менее пока очень немногочисленны. В отличие от них, среди неологизмов первой группы наблюдается самое большое разнообразие. С точки

зрения образования основную их часть составляют собственно лексические неологизмы, среди которых большой удельный вес имеют жаргонизмы, а также словообразовательные неологизмы, и, несмотря на новизну, здесь уже сформированы целые словообразовательные гнезда. Кроме того, нашей задачей было определение наиболее эффективных видов работы с новыми словами на занятиях по лексикологии в курсе «Современного русского литературного языка» в педагогическом вузе.

Ключевые слова: **неологизмы, собственно лексические неологизмы, словообразовательные неологизмы, семантические неологизмы, виды работы, интернет-коммуникация, жаргонизмы.**

Работая в педагогическом вузе по дисциплине «Современный русский литературный язык (Лексикология)», мы сталкиваемся с одной проблемой. Если по все остальным разделам курса можно разработать различные виды упражнений на достаточно длительный срок, то по теме «Лексика с точки зрения активного и пассивного запаса» необходимо собирать дополнительный дидактический материал для работы с новыми словами, поскольку неологизмы сохраняют свою новизну максимум до пяти лет. В связи с этим нам было необходимо проводить исследование наиболее продуктивных тематических групп новых слов (собственно лексических, словообразовательных и семантических по образованию). Ранее мы рассматривали данный материал в рамках десятилетий – неологизмы 1990-х и 2000-х [1; 2]. В данной статье мы обратимся к некоторым группам новых слов 2010-х и работе с ними на занятиях по лексикологии.

В современной лингвистике разрабатывается целый спектр вопросов по неологии: по сущности данной науки [3 – 6]; по классификациям неологизмов [1; 2; 7; 8]; о функциях новых слов [9; 10; 11] и многие другие. Однако по проблеме работы с этой группы лексики со студентами вуза исследований явно недостаточно. Поэтому мы считаем необходимым обозначить некоторые тематические группы неологизмов и рассмотреть особенности работы с ними.

1. Безусловно, в настоящее время активно образуются и употребляются слова из сферы интернет-коммуникации. На принадлежность к ней в первую очередь указывают слова с корнем **инфо**-*: инфобизнес(мен), инфоброс, инфоголизм, инфографика, инфодамп, инфодетокс, инфокоммуникация, инфомания, инфомаркетинг, инфоповод, инфопродукт, инфопродюссер, инфосистема, инфосреда, инфостиль, инфостилист, инфорсфера, инфоцыгане* и др.

Приведем некоторые из определений: **инфоброс** – это резкое заполнение информационного пространства коротким сообщением, как правило, негативного характера, вызывающим сильную эмоциональную реакцию. Основная цель – добиться большого количества просмотров и комментариев); **инфоповод** – это новость (событие, субъект, товар, услуга, бренд проч.), которая способна заинтересовать публику и СМИ, которую все будут обсуждать; **инфодамп** (от англ. dump – «свалка, груда хлама или сваливать/вываливать» – большое количество ненужной информации; **инфодемия** употребляется в двух значениях, оба обладают эмоционально-экспрессивной окраской: 1) *пренебр.* Распространение дезинформации с целью создания стрессовой ситуации посредством слухов, фейков, утрирования ситуации или её отрицания; 2) *ирон.* Избыточный объём информации о коронавирусе; **инфомания** – зависимость от процесса потребления информации с помощью СМИ. Синоним – **инфоголизм** (**инфоголик**) – интерне́т-зави́симость – навязчивое стремление использовать Интернет и избыточное пользование им, проведение большого количества времени в сети; **инфодетокс** – это отдых от информации, Интернета, от гаджетов; **инфопродукт** – это знания, умения и навыки, востребованные у целевой аудитории; информация, в онлайн-формате (лекция, видеокурс, вебинар, конференция, тренинг, мастер-класса и т.д.), которая может продаваться и приносить прибыль. Естественно, язык всегда ищет экспрессивные наименования. И в этой группе такой эмоционально-оценочной лексемой является **инфоцыгане.** Так называют людей, которые зарабатывают на продаже бесполезных тренингов, курсов и семинаров. Они используют агрессивный маркетинг, обещают гарантированный доход, демонстрируют роскошную жизнь (которую они якобы добились при помощи предлагаемых знаний) и другие приемы, чтобы продавать больше курсов. Чаще всего, инфоцыгане учат других тому, в чем у них нет достаточного опыта. Как следствие, покупатели инфоцыганских курсов либо получают общую информацию, либо ошибочные знания, которые могут привести к потере денег, времени и даже здоровья.

В ряде случаев корни **инфо-** и **цифр-** являются синонимами (цифровая/информационная среда, сфера, система, продукт и др.). В то же время синонимом слова **цифровой** является лексема **диджитал** (англ. digital – «цифровой»). Так, **цифровой маркетинг** – то же, что **диджитал-маркетинг** – общий термин, используемый для обозначения интерактивного маркетинга товаров и услуг, использующего цифровые технологии для привлечения потенциальных клиентов и удержания их в качестве потребителей.

Привлекая данную группу неологизмов для анализа языкового материала по теме «Лексика с точки зрения активного и пассивного запаса», мы можем работать не только с отдельными словами, но и со всем словообразовательным гнездом, сопоставляя значения вторых корней изолированно (по толковым словарям) и семантику сложных слов с данными корнями (по Интернету). Это поможет лучше усвоить теоретический материал о сущности словообразовательных неологизмов, которые создаются на базе уже имеющихся в языке морфем (в том числе и корней) по продуктивным словообразовательным моделям. Кроме того, уместной будет работа с синонимическим рядом «**цифровой-информационный–диджитал».** Несмотря на кажущуюся идентичность значений, синонимы не являются абсолютными, поскольку имеются различия по семантике и сочетаемости (между **цифровой** и **информационной**), а также по стилистической окраске (между **цифровой** и **диджитал**). И, конечно, всегда продуктивна работа с включением новых лексем в текст. Здесь возможны два варианта: либо нахождение их в контексте, либо составление с ними предложений (текста).

Кроме того, в сфере интернет-коммуникации появился целый ряд собственно лексических неологизмов, которые достаточно активно переходят в широкое употребление: **дедлайн** (от англ. deadline – «мёртвая линия или линия смерти») – последний срок, предельный срок, дата или время, к которому должна быть выполнена задача; слово появилось в США в годы Гражданской войны (1861 – 1865); **стартáп** (от англ. startup – «стартующий») – компания, проект, представляющий какую-либо идею и требующий материальных и других ценностей для развития, слово появилось в 1976 году); **ти́зер, ти́зерная рекла́ма** (англ. teaser – «дразнилка, завлекалка») – рекламное сообщение, построенное как загадка, которое содержит часть информации о продукте, но при этом сам товар полностью не демонстрируется, одним из наиболее ранних применений тизеров было продвижение бренда MJB Coffee в 1906 году); **бэкстейдж** (англ. backstage – «закулисье») – то, что обычно скрыто от зрителя, остаётся за камерой или за кулисами, обратная сторона работы фотографа, кино- и видеосъёмки; аббревиатура **IGTV** – расшифровывается «Инстаграм ТВ» – *телевидение* внутри данной социальной сети; **подкаст** – (англ. podcasting – «повсеместное вещание» либо отдельный аудиофайл, либо регулярно обновляемая серия таких файлов, публикуемых на одном ресурсе Интернета, с возможностью подписки) – имеет формат сериала; термин используется с 2004 года; существует целое словообразовательное гнездо: **подка́стинг**, **подка́стер**, **подка́ст-терминал**, **подка́ст-клиент (подкаст-менеджер)**; **эвент** (**ивент)** (от англ. event – «событие») – публичные мероприятия развлекательного и/или рекламного характера, проводящиеся с целью манипулирования мнением и поведением специально приглашенной на событие аудитории; ивент-индустрия сформировалась в середине XX века с открытием Диснейленда в США; также существует ряд однокоренных слов – **эвент-менеджер, эвент-маркетинг, эвент-мероприятия)**; **хедлайнер** (от англ. headliner, от headline – «заголовок») – наиболее привлекающий внимание публики исполнитель в музыкальной программе или концерте или специалист по заголовкам в прессе); **мерч** – (от англ. merchandize – «продвигать, рекламировать») – атрибутика (одежда, сувенирная продукция) с символикой коммерческих проектов, слово появилось во второй половине 20 века в США).

Работа со словами данной подгруппы неологизмов может быть связана не только с использованием Интернета, но и с привлечением двуязычных словарей для уяснения круга значений данных слов в языке-источнике и, скорее всего, характера переноса значения, так как подобные слова очень часто являются результатом метафоризации.

Большое количество новых слов в языке блогеров, тиктокеров в сфере интернет-коммуникации являются разговорными или жаргонными. Однако и среди данной подгруппы подавляющее большинство составляют англицизмы. Назовем наиболее популярные: **стрим** (англ. stream – «поток») – сленговое название прямых трансляций; **хайп** (англ. hype либо сокращенное от hyperbola – «преувеличение», либо от hyper – «сверх») – агрессивная и навязчивая реклама, целью которой является надувательство, обман или трюк, который используется для привлечения внимания, популяризации личности или объекта и получения от этой акции прибыли; слово первоначально появилось как глагол около 1931 года, в качестве существительного – в 1951 году); **хейтер** (от англ. hate – «ненависть») – ненавистник, злопыхатель, завистник, который травит других людей в интернете, производное хейтить); **буллинг** (от англ. bullying, bully – «терроризировать») – систематический физический или психологический прессинг человека), **туториал** (англ. tutorial – «учебное пособие, самоучитель») – видеоролик обучающего характера; **скил** (от англ. skill – «умение, навык, мастерство») – в компьютерных играх уровень «игрового мастерства» игрок, в профессии дает представление об уровне профессионализма); **донат** (англ. **donate** – «жертвовать») – оплата блогеру на добровольных началах).

Многие из этих слов называют различные эмоциональные реакции, например, **краш** (англ. crush – «деформировать», «раздавливать», «сломить») – человек, к которому испытываешь сильную безответную симпатию или влюблённость, (производное от **крашиться**); **кринж** (от англ. **cringe** – «содрогаться от отвращения») – стыд, досада, позор смущение; **тильт** (от англ. tilt – «уклон, наклон») – в игре азартное состояние, во время которого игрок полностью утрачивает здравый смысл, способность анализировать ситуацию, не в игре – азарт, неадекватное поведение, потеря контроля не только над окружающим миром, но и над собой; **треш** (от англ. trash – «мусор, хлам») – что-либо невообразимо ужасное, чудовищное, вызывающее удивление и отвращение; **трабл** (**траблы**) (от англ. trouble – «проблема, суматоха, беда, беспокойство») – неприятности или проблемы, а чаще – излишне эмоциональное заявление о том, что внезапно возникла неприятность, которую никто не ждал; **РОФЛ** (от англ. Rolling on Floor Laughing –

«катаюсь по полу от смеха») – громкий смех, синоним LOL (производное от **рофлить** – смеяться); **фейспалм** (от англ. face – «лицо», palm – «ладонь») – мем с лицом, закрытым рукой, что является выражением разочарования, стыда, уныния, раздражения или смущения; русский аналог – «рукалицо»; слово появилось в 1996 году, в Оксфордском словаре официально с 2011 года); **флешбэк** (от англ. flash – «вспышка, озарение» и back – «назад») – воспоминание; **вайб** (от англ. vibe – *«вибрация»*) – атмосфера, душевное состояние, энергетика; **шеймить** (от англ. shame – «позор, стыд») – пристыдить кого-либо; **чилить** – (от англ. chill – «холод») – отдыхать, расслабляться, прохлаждаться, бездельничать); **агриться** (англ. angry – «злой») – злиться, раздражаться, слово появилось в 2012 году, но широкое распространение получило в 2017 – 2018 годах, **агрить** – «провоцировать на агрессию»).

Кроме того, можно выделить подгруппу существительных во множественном числе, которые также часто используют блогеры при взаимодействии с подписчиками: **пруфы** (от англ. proof – «технология чеканки монет и медалей улучшенного качества») – доказательства, всё то, что делает материал правдивым – фотографии, сканы документов, видео, аудио, интервью, мнение экспертов; **гивы** (от англ. give – «давать» – подарки, которые разыгрываются блогерами в Инстаграм для быстрого привлечения подписчиков; **гайды** (от англ. guide – «инструкция, руководство, справочник») – инструкции обучения в Интернете для начинающих в каком-либо виде деятельности; **вайны** (от названия мобильного приложения Vine, при помощи которого записываются небольшие видео) – это короткие ролики продолжительностью не больше минуты, часто юмористического характера о забавных жизненных моментах.

При работе с жаргонизмами на занятиях по лексикологии можно, прежде всего, выделить такой вид, как подбор синонимов. Поскольку жаргонизмы всегда являются не основными, а параллельными наименованиями, то целесообразно предложить студентам подобрать к данным словам литературные синонимы (которые всегда имеются), что будет способствовать формированию навыка семантизации (т.е. формулировки значения слова) и развитию стилистического чутья.

2. Еще одна популярная сфера деятельности, которая также находит свое отражение на Ютуб и в Инстаграм, в которой появился ряд новых слов, – это создание поделок, украшений своими руками как хобби [12]. Данная группа также представлена английскими словами, следовательно, в этом случае мы также имеем дело с собственно лексическими неологизмами: **DIY** или «**диайвай**» (от англ. Do it Yorself – «сделай сам») – что-то сделанное своими руками, а также инструменты, материалы для творчества, отдельные детали и механизмы; **крафт** (от англ. craft – «ремесленное производство») – небольшое, но серийное производство, что-то сделанное маленькими партиями и отличающееся от ширпотреба гораздо более высоким качеством, слово стало часто употребляться с 2012 года; **мейкер** (от англ. make – «делать, творить») – человек, который создаёт вещи ради своего удовольствия; **фаблаб** (от англ. FabLab – сокращение от Fabrication Laborotory – «производственная лаборатория») – лаборатория, мастерская, входящая в сеть аналогичных лабораторий по всему миру, где можно арендовать современное цифровое оборудование и самостоятельно изготовить необходимые изделия и детали; **DIWO** (от англ. Do it with Others – «сделайте вместе») – когда люди объединяются и помогают друг другу в общественных мастерских для изготовления чего-либо; **How to (как сделать)** – подробные пошаговые инструкции, как сделать что-то конкретное: изготовить мебель, украсить, отреставрировать ее и проч.).

3. И, наконец, выделим еще одну группу неологизмов, которая в настоящее время отличается активностью словопроизводства, – это слова, связанные с *пандемией*: **коронавирус**, **дистант** (**дистанционка**), **удаленка**, **Zoom** – цифровая платформа для проведения онлайн-занятий, конференций и проч. (производное от **зумиться), локдаун** (от англ. lockdown – от lock – «блокировка», down – «окончательно») – режим, при котором люди остаются там, где были (стране, городе, квартире). По данным Британского словаря Collins English Dictionary лексема **локдаун** стало главным словом 2020 года. Хотя понятие появилось гораздо раньше – в 1970 годах в американской тюрьме так называли строгую изоляцию (по-русски – карцер). В 2014 году термин был впервые использован как наименование блокировки учебных заведений во время чрезвычайной ситуации. В связи с пандемией возникли и следующие наименования как результат языковой игры: просторечное **наружа** (место, куда стремится выйти человек после локдауна); **курс лимона** (**имбиря**) – дороговизна продуктов, которые рекомендуют употреблять в целях профилактики вирусных заболеваний; **карантикулы** (контаминация «карантин» + «каникулы») – синоним и слова дистант, локдаун, понятия «каникулы на карантине» и др. Как видим, в данной подгруппе есть неологизмы всех трех видов: собственно лексические **(zoom**, **локдаун),** словообразовательные (**коронавирус, дистанционка, наружа, карантикулы)** и семантические **(курс лимона, имбиря**).

Таким образом, основными видами работы с неологизмами, несомненно, являются: 1) семантизация (при помощи словарей и Интернета), 2) наблюдение над функционированием в тексте, 3) включение в текст, а также 4) подбор и комментирование синонимов.

Библиографический список

1. Кузнецова Н.Н. **Новые слова и выражения в речи 2010-х.** *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета*. Электронный научный журнал. 2014; № 3: 95 – 100.
2. Кузнецова Н.Н. Основные черты современной речи. *Культура профессиональной речи будущих педагогов*: межвузовский сборник научных трудов, посвященный 70-летию Магнитогорского государственного университета. Магнитогорск: МаГУ, 2002: 16 – 22.
3. Воронцова Ю.А. *Неология и неологизмы*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/neologiya-i-neologizmy/viewer
4. Гацалова Л.Б. *Неология как наука в общей парадигме*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Нальчик, 2005.
5. Косович О.В. *Актуальные проблемы изучения феномена неологии*. LINCUA MODILIS. 2013; № 1 (40): 54 – 58. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-izucheniya-fenomena-neologiya
6. Попова Т.В. *Русская неология и неография*: учебное пособие. Екатеринбург, 2005.
7. Воробьева И.А. Понятие «неологизм», классификация неологизмов в английском языке. *Вестник Хабаровского государственного университета*. 2019. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-neologizm-klassifikatsiya-neologizmov-v-angliyskom-yazyke
8. Вальтер Х. *Лексические и фразеологические неологизмы: общее и различное*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskie-i-frazeologicheskie-neologizmy-obschee-i-razlichnoe
9. Линь Е., Кончакова С.В. *Прагматические функции неологизмов в современных СМИ*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pragmaticheskie-funktsii-neologizmov-v-sovremennyh-smi
10. Линь Е. Интерлингвистическая функция неологизмов. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/interlingvisticheskaya-funktsiya-neologizmov
11. Снисар А.Ю. Специфика актуализации неологизмов с точки зрения их функциональной нагрузки. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-aktualizatsii-neologizmov-s-tochki-zreniya-ih-funktsionalnoy-nagruzki
12. *DIY, hand-made, craft – что всё это значит*. Available at: https://kak.220-volt.ru/diy-wtf

References

1. Kuznecova N.N. Novye slova i vyrazheniya v rechi 2010-h**.** *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* `Elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2014; № 3: 95 – 100.
2. Kuznecova N.N. Osnovnye cherty sovremennoj rechi. *Kul'tura professional'noj rechi buduschih pedagogov*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov, posvyaschennyj 70-letiyu Magnitogorskogo gosudarstvennogo universiteta. Magnitogorsk: MaGU, 2002: 16 – 22.
3. Voroncova Yu.A. *Neologiya i neologizmy*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/neologiya-i-neologizmy/viewer
4. Gacalova L.B. *Neologiya kak nauka v obschej paradigme*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Nal'chik, 2005.
5. Kosovich O.V. *Aktual'nye problemy izucheniya fenomena neologii*. LINCUA MODILIS. 2013; № 1 (40): 54 – 58. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-izucheniya-fenomena-neologiya
6. Popova T.V. *Russkaya neologiya i neografiya*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2005.
7. Vorob'eva I.A. Ponyatie "neologizm", klassifikaciya neologizmov v anglijskom yazyke. *Vestnik Habarovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2019. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-neologizm-klassifikatsiya-neologizmov-v-angliyskom-yazyke
8. Val'ter H. *Leksicheskie i frazeologicheskie neologizmy: obschee i razlichnoe*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskie-i-frazeologicheskie-neologizmy-obschee-i-razlichnoe
9. Lin' E., Konchakova S.V. *Pragmaticheskie funkcii neologizmov v sovremennyh SMI*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pragmaticheskie-funktsii-neologizmov-v-sovremennyh-smi
10. Lin' E. Interlingvisticheskaya funkciya neologizmov. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/interlingvisticheskaya-funktsiya-neologizmov
11. Snisar A.Yu. Specifika aktualizacii neologizmov s tochki zreniya ih funkcional'noj nagruzki. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2017. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-aktualizatsii-neologizmov-s-tochki-zreniya-ih-funktsionalnoy-nagruzki
12. *DIY, hand-made, craft – chto vse `eto znachit*. Available at: https://kak.220-volt.ru/diy-wtf

Статья поступила в редакцию 02.08.21

УДК 37.035.6

Markaryan V.Yu., *postgraduate, Academy of the Humanities and Pedagogy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: rebrychik@mail.ru*

TRADITIONS OF PHYSICAL EDUCATION IN ETHNOPEDAGOGY OF THE PEOPLES OF THE CRIMEA: A CONFESSIONAL APPROACH. The article reveals the need to refer to ethnopedagogic traditions in implementation of education and upbringing of modern children. The paper focuses on the need to actualize ethnopedagogic traditions of physical education of the peoples of the Crimea in modern educational work. The study attempts to formulate definition of the concept "ethnopedagogical traditions of physical education". The article considers the specifics of the ethnopedagogic traditions of physical education of the peoples of the Crimea, taking into account the confessional approach. The study substantiates the pedagogical potential of the ethnopedagogic traditions of the peoples of the Crimea in the context of physical education. The paper shows the main ways of preserving the continuity of folk traditions of physical education in the Crimea, ways of updating these traditions in educational institutions of the Republic of Crimea at the present stage.

Key words: **ethnopedagogy of the peoples of the Crimea, ethnopedagogic traditions of physical education, physical development, confessional approach, folk pedagogy.**

В.Ю. Маркарян*, аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: rebrychik@mail.ru*

ТРАДИЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ЭТНОПЕДАГОГИКЕ НАРОДОВ КРЫМА: КОНФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД

Статья посвящена обоснованию необходимости обращения к этнопедагогическим традициям при реализации обучения и воспитания современных детей. В работе акцентируется внимание на необходимости актуализации в современной образовательной практике этнопедагогических традиций физического воспитания народов Крыма. В исследовании реализована попытка формулировки дефиниции понятия «этнопедагогические традиции физического воспитания». В статье рассмотрена специфика этнопедагогических традиций физического воспитания народов Крыма с учетом конфессионального подхода. В исследовании обоснован педагогический потенциал этнопедагогических традиций народов Крыма в контексте физического воспитания. В работе указаны основные пути сохранения преемственности народных традиций физического воспитания в Крыму, способы актуализации данных традиций в образовательных учреждениях Республики Крым на современном этапе.

Ключевые слова: **этнопедагогика народов Крыма, этнопедагогические традиции физического воспитания, физическое развитие, конфессиональный подход, народная педагогика.**

Одной из актуальных задач современной образовательной политики РФ является обеспечение условий для реализации продуктивного обучения и воспитания подрастающего поколения. Согласно действующим нормативным документам, процессы обучения, воспитания и развития направлены сегодня на формирование всесторонне развитой компетентной личности. Достижение такого результата требует качественного изменения содержания образовательных программ и способов реализации обучения и воспитания подрастающего поколения. В рамках данного исследования одним из путей качественного преобразования содержания и форм реализации образования является обращение к потенциалу этнопедагогических традиций. Данное мнение разделяют и другие современные исследователи: Г.Н. Волков, А.З. Кулаковская-Дьяконова, В.С. Кукушин, М.М. Прокопьева и др.

В современной педагогике этнопедагогические традиции понимаются как своеобразный механизм передачи, освоения и развития народного опыта и педагогической теории [1]. Этнокультурные традиции направлены на духовное и физическое развитие гармоничного человека и способствуют обогащению знаний, усвоению подрастающим поколением культурных ценностей, народных идей, нравственных взглядов и этических норм. Этнопедагогические традиции направлены на передачу:

– культурно-исторического наследия;
– духовно-нравственного народного багажа;
– трудового опыта;
– способов и форм обучения и воспитания.

Передача опыта обеспечения преемственности осуществляется посредством ценностей, этических норм, идеалов; способов, средств, методов и форм комплексной подготовки человека к жизни, укорененных в народных традициях.

В рамках данного исследования интерес для нас представляют традиции физического воспитания, являющиеся компонентом этнопедагогики народов Крыма.

Анализ научной и справочной литературы позволяет говорить о том, что на современном этапе развития педагогического знания нет целостного определения понятия «этнопедагогические традиции физического воспитания». В этой связи в дальнейшем исследовании указанный термин будем понимать, согласно авторской дефиниции, как социально-педагогический феномен, отражающий формы и характер сохранения, развития и передачи новым поколениям элементов этнопедагогической физической культуры народа, оказывающих влияние на формирование и развитие личности, и одновременно механизм реализации ценностей народной физической культуры как педагогического явления.

Совокупность народных традиций в Крыму складывалась на протяжении веков из сформированных воспитательных усилий и взглядов народов, издавна населяющих полуостров. «В современной национальной структуре населения Крыма на фоне более 100 национальностей выделяются три основных этноса: русские, украинцы, крымские татары. Относительное меньшинство составляют болгары, армяне, немцы, евреи, молдаване, белорусы, поляки, азербайджанцы, марийцы, цыгане, грузины, эстонцы, чехи и др. Каждый из народов прошел свой длительный исторический путь, имеет свои традиции, национальную культуру, язык, свою психологию» [2, с. 119].

Верность обычаям и традициям предков рассматривается в этнопедагогике Крыма как основной закон жизни. Вековой опыт народов, в течение многих веков населявших территорию Крымского полуострова, в организации своих взаимоотношений накапливался с целью усиления воспитательного влияния на подрастающее поколение [3]. Молодые поколения изучали, усваивали и перенимали это опыт, переосмысляли его. Благодаря чему с каждым новым поколением совершенствовались методы, формы средства и приемы этнопедагогики народов Крыма. Благодаря комплексу устоявшихся традиций крымчане имели возможность воспроизведения своих этнических особенностей, духовной культуры, своего менталитета и иных национально-психологических признаков.

Если народные традиции обеспечивают передачу опыта по подготовке человека к жизни, то этнопедагогические традиции физического воспитания способствуют передаче теоретического и практического содержания воспитания физически и духовно здоровой личности.

Анализ традиций и обычаев организации физического воспитания у народов Крыма, проживающих в разных районах полуострова, позволяет говорить о том, что подготовка физически сильной и здоровой личности к жизни осуществлялась по-разному. На характер традиций народов Крыма, на наш взгляд, влияли:

– место проживания народа, природные условия;
– образ жизни;
– религия народа;
– природосообразный интеллект народа.

Определение своеобразия этнопедагогических традиций физического воспитания народов Крыма требует обращения к изучению конкретных особенностей народной воспитательной деятельности каждой этнической единицы Крыма. Однако реализация такого подхода возможна только в контексте объемного фундаментального исследования. В этой связи, по нашему мнению, для решения указанной проблемы целесообразно скомпоновать этнопедагогические традиции физического воспитания народов Крыма в группы, руководствуясь конфессиональным принципом. Итак, обратимся к изучению специфики физического воспитания народов Крыма средствами этнопедагогики.

Что касается этнопедагогики народов Крыма, исповедующих различные направления иудаизма (евреи, караимы, крымчаки), то, анализируя народную мудрость, архивные материалы, рукописные сборники, высказывания представителей указанных народов, следует отметить, что в них нет четких указаний по отношению к физическому воспитанию подрастающего поколения. Оно рассматривается в единстве с трудовым и духовно-нравственным. У иудеев Крыма, как и у других народов, главное в подготовке ребенка к жизни – сделать его здоровым, выносливым, крепким. Ключевой момент, на котором акцентирует внимание

этнопедагогика иудейских народов Крыма в процессе физического воспитания, – это телесное воспитание и условия, которые надо создать для него. Под телесным народным воспитанием чаще всего понимается деятельность родителей (членов семьи), направленная на укрепление здоровья, силы, выносливости и на правильное физическое развитие ребенка.

У караимов было популярным упражнение – хождение и лазание вначале по пологим, а затем и по отвесным скалам. По мере овладения детьми этим упражнением оно усложнялось; подбирались более сглаженные участки каменистой поверхности скал. Основная задача этих упражнений состоит в том, чтобы научить детей сохранять устойчивое положение тела в разнообразных ситуациях и уметь его быстро восстанавливать. Такие упражнения требуют собранности, сосредоточенности, внимания, достаточно развитой координации движений, умения ориентироваться в различных условиях. Это упражнение способствовало развитию вестибулярного аппарата, ловкости, выносливости и даже отваги.

Этнопедагогика иудейских народов Крыма гласит: пища нужна ребенку не только для поддержания и восстановления затраченных сил и энергии, но и для его дальнейшего роста и развития. Поэтому в развитии ребенка огромную роль играет народная кухня, которая никакого отношения не имеет к чревоугодию и излишествам. В пище должны преобладать молочные, растительные продукты и мясо. Например, у караимов считалось грехом есть различную живность. Основным мясным продуктом была баранина. Особое внимание в народной кухне было уделено растениям. По мнению иудеев Крыма, растения – кладовая ценных для человека веществ. Своеобразием народной растительной пищи караимов и крымчаков является то, что они не употребляли в пищу грибы. В народной кухне караимов, евреев и крымчаков все было предусмотрено: сезонность, натуральность питания и разнообразие растительных продуктов.

В физическом развитии ребенка, по мнению иудеев, играет большую роль и чистая, удобная, простая одежда – «Одежда для человека, что лист для дерева». Одежда – как средство и условие физического здоровья должна быть из грубой ткани и не сковывать движения ребенка, легко поддаваться чистке, не давать возможность человеку потеть [4].

Желая видеть своих детей сильными, крепкими, здоровыми, мальчикам караимы давали имена, имеющие символическое значение: Арслан – лев, Куват – сила, Палван – богатырь и др. Такую же тенденцию отмечаем и у мусульманских народов Крыма.

До наших дней сохранились у караимов и крымчаков «Законы здоровой жизни», а именно:

– физическая усталость, если она не чрезмерна, полезна для здоровья тела, но чрезмерная усталость, как и чрезмерный отдых, вредят телу;

– желающий сохранить свое здоровье должен контролировать свои эмоции, тревога, гнев, страх, чрезмерная радость очень вредны здоровью;

– следует остерегаться того, чтобы спать слишком долго;

– вредно заниматься тонкой работой при сумеречном свете;

– запрещено спать, положив под голову свою одежду;

– все тело необходимо регулярно и тщательно мыть, сначала горячей водой, затем теплой и под конец – холодной;

– не рекомендуется после еды спать, ходить в баню, много двигаться, совершать тяжелую работу и вступать в интимные отношения;

– не следует пить воду из сосуда, который стоял открытым;

– из всех плодов наиболее полезными считаются инжир, виноград и гранаты, которые можно есть до полного насыщения и в свежем, и в сушеном виде;

– хорошее вино полезно для организма, когда его пьют в умеренных количествах.

Наряду с другими этносами Крыма, православные народы, населяющие полуостров, издавна проявляли заботу о воспитании сильного и здорового поколения. У славян Крыма, а также армян, грузин, болгар, греков-румеев на протяжении веков формировались и укоренялись оздоровительные традиции и обычаи, обладающие общевоспитательным эффектом.

Для русских, украинцев, белорусов характерны такие народные формы физического (телесного) воспитания, как закаливание, воздушные ванны, воспитание выносливости, стойкости, силы воли, воздержания (постное питание) и пр. Например, закаливание как распространенная практическая форма физического воспитания не только способствовало укреплению здоровья подрастающего поколения, но формировало навыки выживания в сложных погодных условиях, важные качества волевой и эмоциональной личностных сфер.

Рассмотрим особенности закаливания как формы физического воспитания у славянских народов Крыма. Данная форма физического развития и воспитания человека как части природы реализовывалась у славян Крыма в несколько этапов:

1) перинатальный (утробный) период. В это период закаливание ребенка происходило у славян через тело матери. Ребенка заранее готовили к жизни в сложных бытовых условиях, способности выживать в неблагоприятных погодных условиях. Для этого беременную женщину отправляли жить в неотапливаемое помещение. Таким образом ребенок еще до рождения адаптировался к низким температурам;

2) период раннего детства. В рамках данного периода детей привлекали к таким формам закаливания, как обтирание холодной водой, игры на воде (под присмотром старших), игры на снегу (игры в снежки, лепка снежной бабы, катание на санках, катание по льду, игры с сосульками и пр.);

3) подростковый период и дальнейшее физическое развитие посредством закаливания. В данный период подрастающее поколение самостоятельно реализовывало управленческую функцию физического воспитания, то есть ребята сами выбирали полезные и интересные для них формы закаливания: кулачные бои на снегу, «купание» в снегу после бани, игры в снежки, купание в проруби (особенности в рамках обряда празднования Крещения), состязания на воде, обливание холодной водой, купание в воде в различное время года [5].

Закаливание как форма физического развития имела различные разновидности в зависимости от времени года и возраста детей. Так, например, если зимой бытовали игры со снегом, сосульками, окунание в прорубь, то в более теплое время года – это были преимущественно игры на воде. Конечно, учитывался и возраст ребенка: к купанию в проруби или в ледяной воде допускались более взрослые дети. А младшим дозволялись различные забавы на снегу.

Рассмотрев основные народные традиции физического воспитания православных народов Крыма, следует подчеркнуть, что не менее разнообразными и эффективными являются такие традиции и у крымских мусульман. Многие века крымские татары, греки-урумы, узбеки, азербайджанцы, туркмены, крымские цыгане и другие мусульманские народы заботились о формировании здорового поколения. Специфика традиций физического воспитания мусульманских народов обосновывается историко-политическими, экономическими, географическими особенностями проживания указанных народов в Крыму. Однако, по нашему мнению, важнейшее влияние на особенности и специфику народных традиций физического воспитания населения, исповедующего ислам, оказали семейные обычаи и этические нормы родовых взаимоотношений, компоненты национальных культур, конфессиональное мировоззрение, религиозные правила и обряды.

Народные идеалы, ценности, принципы, которые легли в основу методов физического воспитания мусульманских народов Крыма, сформировались как результат эмпирического опыта жизнедеятельности многих поколений. Именно посредством указанных компонентов крымским мусульманам в течение многих столетий успешно удавалось не только готовить подрастающее поколение к самостоятельной жизни, но и воспитывать качества, составляющие физическую культуру личности. Анализ народнопедагогических концепций мусульман Крыма позволяет к таким качествам отнести следующие:

– трудолюбие;
– смелость,
– выносливость;
– ловкость,
– силу;
– гигиену
– аккуратность и пр.

Как было отмечено выше, традиции физического воспитания мусульман тесно связаны с религиозными нормами, догмами, законами, обрядами. Это обосновывает тот факт, что отражение данных традиций находим не только в фольклоре, но и в духовных источниках.

Физическое воспитание в этнопедагогике мусульман Крыма – это практическая деятельность по реализации физического развития личности, неразрывно связанного с духовным ростом, ориентации подрастающего поколения на самовоспитания себя как члена национального и религиозного общества [6].

До наших дней сохранились физические упражнения, широко используемые в народной педагогике мусульман Крыма с целью физического совершенства детей. Например, упражнение «Переход реки». Суть его – научить переходить речку в холодной воде, противостоять напору воды. Если во время перехода речки ребенок падал, то река сама «карала» нерадивого холодной ванной и «учила остерегаться» воды. Данное упражнение не только развивает выдержку, выносливость, смелость, силу, ловкость, быстроту реакции, но и способствует развитию координации движений, закаливанию организма детей, укреплению костно-мышечной системы.

Народные традиции физического воспитания в крымских семьях, исповедующих ислам, можно обосновать в значении системы последовательных действий, целью которых является телесное и духовное развитие подрастающего поколения, реализующееся с учетом национально-религиозных традиций, общественных потребностей и ожиданий, будущих социальных ролей. Анализ этнопедагогического наследия мусульман Крыма позволяет говорить о том, что в своем большинстве физическое развитие подрастающего поколения реализовывалось в контексте трудового воспитания путем привлечения детей к народным ремеслам, сезонным сельскохозяйственным работам, семейным обязанностям.

Таким образом, в этнопедагогике народов Крыма физическое воспитание направлено на развитие физических качеств, двигательных умений, которые лежат в основе трудовых действий, укрепление здоровья, обеспечение положительного эмоционального фона в процессе жизнедеятельности. Идеалом физического воспитания, согласно народным представлениям коренных этносов Крыма, было воспитание здоровой, ловкой, жизнеспособной и жизнерадостной, сильной и выносливой личности.

Резюмируя вышеизложенное, заключим, что традиции, в первую очередь воспитательные, которые основываются на национальных ценностях, выработанных народом на протяжении длительного исторического периода, на современном этапе развития общества продолжают функционировать и сохраняются во всех компонентах семейного и общественного воспитания. Преемственность народных традиций воспитания в современной воспитательной практике реализуется следующими путями:

– в семейном воспитании;

– путем использования этнопедагогических традиций, народных традиций в процессе деятельности национальных обществ и воскресных школ;

– в общественном воспитании через общение детей с представителями старейшин народа и старших членов семьи.

Потребность изучения народнопедагогических традиций продиктована тем, что этнопедагогический потенциал традиций (совокупность этнопедагогических средств, возможностей и условий, под воздействием которых происходит развитие личности как носителя национальной культуры) позволит качественно улучшить учебно-воспитательный процесс в семье, учебно-воспитательных учреждениях: преобразовать и актуализировать личностные способности современных детей, возродить народнопедагогические достижения прошлого в условиях постиндустриального общества.

Библиографический список

1. Цао Я. *Этнопедагогические традиции и их использование в образовательной практике Китая*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2004.
2. Хайруддинов М.А., Скоробогатова М.Р. Воспитание и духовное развитие младших школьников на основе этнокультурных традиций. *Вопросы духовной культуры*. 2006; № 85: 119 – 124.
3. Редькина Л.И. *Этнопедагогика караимов Крыма*: монография. Киев, 2001.
4. *Этнопедагогические традиции воспитания в Крыму*: монография. Севастополь: Купол, 2014: 143 – 176.
5. *Традиционные праздники и обычаи русского народа*. Москва, 1994.
6. Асанова З.Р. Этнопедагогика крымско-татарского народа как средство воспитания подрастающего поколения в образовательных учреждениях. *Вестник МДПУ имени И.П. Шамякина*. 2013; № 3 (40).

References

1. Cao Ya. *`Etnopedagogicheskie tradicii i ih ispol'zovanie v obrazovatel'noj praktike Kitaya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2004.
2. Hajruddinov M.A., Skorobogatova M.R. Vospitanie i duhovnoe razvitie mladshih shkol'nikov na osnove `etnokul'turnyh tradicij. *Voprosy duhovnoj kul'tury*. 2006; № 85: 119 – 124.
3. Red'kina L.I. *`Etnopedagogika karaimov Kryma*: monografiya. Kiev, 2001.
4. *`Etnopedagogicheskie tradicii vospitaniya v Krymu*: monografiya. Sevastopol': Kupol, 2014: 143 – 176.
5. *Tradicionnye prazdniki i obychai russkogo naroda*. Moskva, 1994.
6. Asanova Z.R. `Etnopedagogika krymsko-tatarskogo naroda kak sredstvo vospitaniya podrastayuschego pokoleniya v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah. *Vestnik MDPU imeni I.P. Shamyakina*. 2013; № 3 (40).

Статья поступила в редакцию 29.07.21

УДК 378

Aliyeva I.G., *Doctor of Philosophy in Art History, Senior Lecturer, Baku Musical Academy n.a. U. Hajibayli; member of the Union of Composers of Azerbaijan (Azerbaijan, Baku), E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru*

STUDY AND PRESERVATION OF THE MODE SYSTEM OF AZERBAIJANI MUSIC IN THE MODERN MUSICAL AND EDUCATIONAL SYSTEM. The development of music computer technologies, developments in the field of professional music software open up new opportunities for research, study and preservation of the mode system of Azerbaijani music. The article outlines areas of application of information and computer technologies in the study of Azerbaijani modes and provides examples of such applications. First of all, these are acoustic studies aimed at identifying features of intonation of traditional performers, determining the amplitude-frequency characteristics of folk instruments, etc. Of considerable interest is the use of information technologies to study frets at the structural level, to identify the fret in the performed work. If the first round of research is aimed at preserving the high — pitch authenticity of the frets, the second is aimed at identifying their characteristic intonations that allow identifying the fret and distinguishing it from other frets, including major and minor. A particularly important aspect is associated with an adequate representation of the considered range of problems in the system of modern music education, which is possible and very productive with the use of music computer technologies.

Key words: **intelligent system, art of music, ethnomusicology, arts synesthesia, fuzzy logic, knowledge base, music computer technologies.**

И.Г. Алиева, *д-р филос. по искусствоведению, ст. науч. сотр., Бакинская музыкальная академия имени У. Гаджибейли, член Союза композиторов Азербайджана, г. Баку, E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru*

ИЗУЧЕНИЕ И СОХРАНЕНИЕ ЛАДОВОЙ СИСТЕМЫ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ МУЗЫКИ В СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

Развитие музыкально-компьютерных технологий, разработки в области профессионального музыкального программного обеспечения открывают новые возможности для исследования, изучения и сохранения ладовой системы азербайджанской музыки. В статье обозначены сферы применения информационных и компьютерных технологий в изучении азербайджанских ладов и приведены примеры такого применения. В первую очередь это акустические исследования, направленные на выявление особенностей интонирования традиционных исполнителей, на определение амплитудно-частотных характеристик народных инструментов и проч. Немалый интерес представляет использование информационных технологий для изучения ладов на структурном уровне, для идентификации лада в исполняемом произведении. Если первый круг исследований направлен на сохранение звуковысотной аутентичности ладов, то второй – на выявление их характерных интонаций, позволяющих идентифицировать лад и отличить его от других ладов, в том числе мажора и минора. Особенно важный аспект связан с адекватным представлением рассматриваемого круга проблем в системе современного музыкального образования, что оказывается возможным и весьма продуктивным с использованием музыкально-компьютерных технологий.

Ключевые слова: **интеллектуальная система, музыкальное искусство, этномузыкология, синестезия искусств, нечеткая логика, база знаний, музыкально-компьютерные технологии.**

Проблемы ладового устройства музыки разных времен и народов, отношений модальности и тональности на различных исторических этапах всегда являются актуальными для музыкальной науки. Азербайджанские лады, генетически связанные с ладовой организацией музыки народов Ближнего Востока, занимают в многокрасочной палитре звуковысотных систем достаточно заметное место. Узеир Гаджибеков, основоположник современной теории азербайджанских ладов, пишет: «Музыкальная культура народов Ближнего Востока достигла своего высшего расцвета к XIV столетию и гордо возвысилась в виде двенадцатиколонного и шестибашенного «сооружения» (dəstğah), с высоты которого открывался вид на все четыре стороны света: от Андалузин до Китая и от средней Африки до Кавказа. В связи с социально-экономическими и политическими изменениями, произошедшими к концу XIV века, в этом величественном музыкальном «сооружении» появились роковые трещины, приведшие в конце концов к тому, что колонны и башни этого «сооружения» развалились, и оно рухнуло. Народы Ближнего Востока использовали ценные «обломки» развалившегося «музыкального здания» и вместе с собственным «ладостроительным» материалом построили,

каждый в отдельности, собственный «музыкальный храм» в стиле, характерном для каждого народа» [1]. Эти ценные «обломки» послужили «ладостроительным» материалом для сооружения музыкального храма и азербайджанской музыки. У. Гаджибеков, говоря о стройной живой системе азербайджанских ладов, отмечал, что они дают возможность «привнести новое в общее дело мирового музыкального искусства» и по своему богатству и разнообразию достойны огромного внимания [2].

В современной музыкальной культуре азербайджанские лады проявляют себя как в традиционных, так и в европейских жанрах. Существуя в своей одновременности в весьма обозримом временном пространстве как живая эволюционирующая система, они представляют уникальную возможность исследовать их существование на различных этапах развития и проследить за эволюцией музыкального мышления от древней восточной монодии (мугама) до современных композиторских практик.

Переходный процесс от одной музыкальной «цивилизации» к другой порождает вопросы, связанные с восприятием звуковысотности и интонационной характерности ладов. Какие интонационные потери происходят при исполнении азербайджанских ладов на фортепиано, и насколько полно звуковысотность азербайджанских ладов отражается европейской системой нотации? Как азербайджанские лады остаются узнаваемыми в произведениях европейских жанров?

Одновременность существования азербайджанских ладов в различных музыкальных цивилизациях требует различного подхода в их изучении и ставит перед исследователями и музыкантами разные задачи, среди которых есть общая и важнейшая – содействовать сохранению интонационной системы азербайджанских ладов как нематериального культурного наследия.

Знание ладовых интонаций внеевропейских музыкальных культур существенно обогащает интонационный словарь музыканта, позволяет ему ладово осознать современный музыкальный язык с его интонационной множественностью и переменчивостью. Между тем, как правило, слух, воспитанный на стереотипах мажорно-минорной системы, слышит в восточной музыке лишь общую «ориентальную» интонацию, без различения конкретной ладовой основы. Современные музыкально-компьютерные технологии (МКТ) [3] дают возможность создать специальные обучающие программы [4 – 5], направленные на развитие ладоинтонационного слуха, и позволяют восполнить этот пробел. В основе создания таких МКТ-программ лежит возможность осуществления компьютерного моделирования процесса музыкального творчества [6 – 8] и музыкального программирования [9]. В основе разработки и реализации этих процессов лежат методические приемы исследования в музыкознании [10 – 12]. От качества разработок на каждом из звеньев этой сложной логической и технологической цепочки зависит художественный и педагогический результат деятельности тех специалистов, которые занимаются исследованиями в области накопления данных и вопросами сохранения ценностей нематериального культурного наследия народов мира, а также проблемами разработки соответствующих образовательных программ и разработкой методического сопровождения этого музыкально-образовательного процесса.

Ключ к пониманию психоакустических процессов, которые возникают при переходе азербайджанских ладов в поле 12-ступенной равномерной темперации, дает концепция зонной природы музыкального слуха, разработанная в середине прошлого века музыкантом-теоретиком и психоакустиком Николаем Александровичем Гарбузовым (1880 – 1955). Гарбузов приходит к заключению, что «высококвалифицированные скрипачи в ряде случаев сознательно пользуются интонациями интервалов в мелодии» [13], и считает важным для музыкантов развитие внутризонного интонационного слуха. Ученым были экспериментально выявлены количественные границы зон в отношении традиций европейского музыкального образования и исполнительства.

Подчеркивая принципиально новый характер своих исследований, вводя и широко используя новые понятия, Гарбузов однако не даёт им четкого определения, и они находят самое различное понимание и толкование, остаются расплывчатыми. Прежде чем применить результаты экспериментов Гарбузова в изучении интонационной системы азербайджанских ладов, необходимо уточнить некоторые понятия и термины, имеющие неоднозначную трактовку. В первую очередь, это относится к понятию звуковысотной зоны, а также к понятиям «элементарных» и «ступеневых» качеств звука.

Об «элементарных» и «ступеневых» качествах звука Гарбузов пишет так: «Никто из физиологов и психологов, насколько мне известно, говоря о пороге различения, не знал, что он имеет дело с порогом различения двух однородных, «элементарных» качеств, каковыми в области слуха являются высота, громкость, длительность звука и т.п., и что порог различения существует также по отношению к двум однородным соседним «ступеневым» качествам, каковыми в области музыкального слуха являются звуковысотные ступени, например, звуки a1, b1, тональности C-dur и Des-dur, интервалы б. секунды и м. терции, темпы Allegro и Moderato, динамические оттенки f и mf и т. п.» [14].

В понятиях «элементарных» и «ступеневых» качеств звука можно заметить некоторую аналогию оппозиции континуального и дискретного, которую часто использовал Ю.М. Лотман, например: «Письменная речь дискретна и линейна, устная тяготеет к недискретности и континуумной структуре» [15]. Эта оппозиция в философском плане соответствует самому мироустройству – дискретности и непрерывности окружающего человека мира. В математике этим двум философским категориям соответствуют дискретное множество натуральных чисел и непрерывное множество действительных чисел. В непрерывной (континуальной) и дискретной формах может быть представлена информация о величине.

Осмысление понятий «элементарных» и «ступеневых» качеств звука и когнитивный подход позволяют прийти к определению звукоряда как дискретной – культурно-исторически обусловленной – формы представления звуковысотной совокупности. Такое понимание звукоряда позволяет объяснить процессы, связанные с взаимодействием различных музыкальных строев. Так, взаимодействие 17-ступенного звукоряда, свойственного азербайджанским ладам в традиционных жанрах, и 12-ступенной равномерной темперации – это, по сути своей, «встреча» двух принципов дискретизации непрерывной звуковысотной информации, «встреча» двух когнитивных систем. Рассмотрению проблемы формирования профессионального слуха музыканта, основанного на современных представлениях о его функциональных и содержательных компонентах, посвящена данная статья.

Зона слухового «несовершенства» создает своеобразный «шлюз», который обеспечивает «сопряжение», переход между разными звуковысотными системами. Это позволяет, абстрагируясь от небольших интонационных различий, использовать равномерную темперацию и европейскую систему нотации в качестве универсальных музыкальных средств в музыковедении и композиторском творчестве. Зона художественно обусловленного интонирования, напротив, как явление музыкально-эстетическое призвана сохранить уникальность организующих ее интонаций.

Звуковысотные зоны были определены Гарбузовым в результате экспериментов, в которых принимали участие профессиональные музыканты, чей слух был сформирован в условиях европейской музыкальной культуры; это – «европейские» звуковысотные зоны. Возникает вопрос: насколько «европейские» звуковысотные зоны соотносятся с нормами художественного интонирования, которые свойственны иной музыкальной культуре, ладовой организации азербайджанской музыки?

Сосуществование азербайджанских ладов в двух различных музыкальных цивилизациях порождает различие терминов и понятий, различие требований к музыкальному слуху, различие в анализе одних и тех же музыкальных явлений традиционными и европейскими музыкантами.

Развитие музыкально-компьютерных технологий МКТ формирует дополнительный потенциал для изучения рассматриваемых нами вопросов, привлекая аппарат нечётких множеств, теорию групп, теорию вероятностей и логические и математические подходы для рассмотрения комплексных и синестетических проблем в музыкознании (см., например, работы [14 – 17]), разработки в области программного обеспечения открывают новые возможности для исследования, изучения и сохранения ладовой системы азербайджанской музыки. Наше исследование направлено на обозначение сферы применения информационных и компьютерных технологий в изучении азербайджанских ладов и привести примеры такого применения. В первую очередь это акустические исследования, направленные на выявление особенностей интонирования традиционных исполнителей, на определение амплитудно-частотных характеристик народных инструментов и проч. Немалый интерес представляет использование информационных технологий для изучения ладов на структурном уровне, для идентификации лада в исполняемом произведении. Если первый круг исследований направлен на сохранение звуковысотной аутентичности ладов, то второй – на выявление их характерных интонаций, позволяющих идентифицировать лад и отличить его от других ладов, в том числе мажора и минора. Спектром обозначенных проблем обусловлена актуальность и новизна нашего исследования. Теоретические основы азербайджанской традиционной музыки отличаются от европейской музыкальной теории, что проявляется и в самих принципах организации азербайджанской ладовой системы, и в терминах [18 – 19].

Междисциплинарные исследования требуют взаимной адаптации различных областей знания, с одной стороны, и принятия во внимание способа смыслополагания исследователя, с другой. Когнитивный подход, соединяющий различные дисциплины и принимающий во внимание антропологический контекст, представляет методологическую основу исследования. Для изучения азербайджанской ладовой системы с привлечением МКТ необходимо ввести в проблему исследования и сформировать определенный методологический плацдарм.

Рассмотрение актуальных для музыкальной акустики проблем (раскрытие понятий «элементарных» и «ступеневых» качеств звука; понимание звукоряда как дискретной – культурно-исторически обусловленной – формы представления звуковысотной совокупности; раскрытие понятия звуковысотной зоны и исследование ее структуры), привлечение результатов экспериментов Гарбузова при анализе звуковысотной структуры азербайджанских ладов вывели их исследование на новый уровень. Введение новых понятий (макро- и микроинтонационных схем лада, когнитивно организованного и интуитивно-эмпирического слуха) упорядочивает изучение азербайджанских ладов, помогает сформулировать исследовательскую проблему.

Макроинтонационные схемы получили свое отражение в созданных моделях ладов, на основе которых было разработано руководство по изучению азербайджанских ладов и развитию когнитивно организованного слуха. Модели ладов

могут служить основой для каталогизации музыкального фольклора при создании соответствующих банков данных.

В работе предложена авторская методика измерения амплитудно-частотных характеристик кяманчи и представлены некоторые результаты этих измерений. На примере изучения акустических характеристик кяманчи разработана методика и показана перспективность таких исследований.

В качестве примера приведены три из множества полученных в результате экспериментов спектрограмм.

На рис. 1 спектрограмма звука *fis*^{1} 369, 99 Гц (фа-диез 1-ой октавы, 3-я открытая струна). Движение смычка вправо. Звук исполнялся ***mf***. Максимальную амплитуду мы наблюдаем у 4-ой гармоники. Основной тон (1-ая гармоника) – 2-ой по интенсивности.

На рис. 2 спектрограмма звука *h*^{1} 493, 88 Гц (си 1-ой октавы, 2-ая открытая струна). Максимальная амплитуда у 4-ой гармоники, за ней следуют 3-я, 5-я и 2-ая. 1-ая гармоника (основной тон) – 5-ая по силе.

На рис. 3 спектрограмма звука *fis*^{2} 739, 99 Гц (фа-диез второй октавы, 1-ая открытая струна). Максимальная амплитуда наблюдается у основного тона (1-ой гармоники).

Проведённое исследование тембра кяманчи представляет первое приближение к важнейшей проблеме изучения амплитудно-частотных характеристик азербайджанских народных инструментов. Эксперименты показали, что узнаваемому тембру инструмента соответствует целый ряд незначительно отличающихся спектров, что вписывается в концепцию зонной природы музыкального слуха Н.А. Гарбузова. В зависимости от громкости исполнения (т.е. от силы давления смычка на струну) мы замечаем изменение соотношения амплитуд спектральных составляющих. Коренным образом тембр при этом не меняется, но эти соотношения влияют на тембровую окраску звука. Основной тон (1-ая гармоника), который дает нам представление о высоте звука и который воспринимается громче всех остальных гармоник, не всегда занимает первое место по амплитуде. Полученные спектрограммы и их детальный анализ выявляют акустические особенности кяманчи, что означает расшифровку ее уникального тембра.

Проводимое исследование, направленное на изучение акустических характеристик кяманчи, открывает возможности для дальнейшего научно обоснованного совершенствования инструмента, в том числе для создания инструментов с «говорящими» интонациями, с ярко выраженными формантными областями. Результаты экспериментов дают основу для стандартизации конструкции и размеров кяманчи, что имеет существенное значение для качества звучания оркестра народных инструментов. Эти результаты позволяют внести кяманчу в список этнических инструментов по сертификации MIDI, они также важны для работы звукорежиссеров. Мы видим продолжение акустических исследований в определении художественных норм чистой интонации и звуковысотных зон художественного интонирования, соответствующих традиционному исполнительству. Особый интерес представляют акустические измерения эталонных исполнений для развития интуитивно-эмпирического и когнитивно организованного слуха на основе азербайджанских ладов.

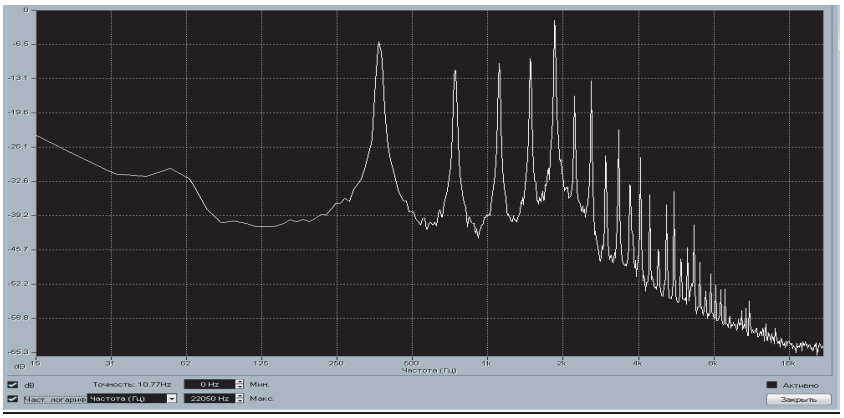


Рис. 1. Спектрограмма звука *fis*^{1} (369, 99 Гц). 3-я открытая струна кяманчи. Движение смычка вправо. Звук исполнялся ***mf***

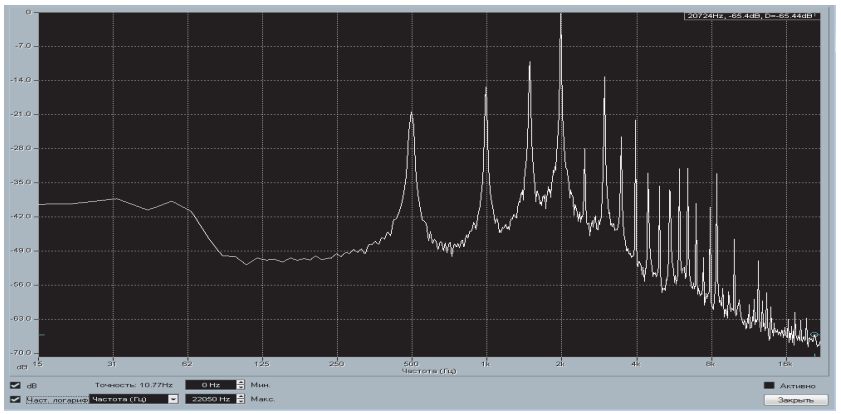


Рис. 2. Спектрограмма звука *h*^{1} (493, 88 Гц). 2-ая открытая струна кяманчи. Движение смычка вправо. Звук исполнялся ***mf***

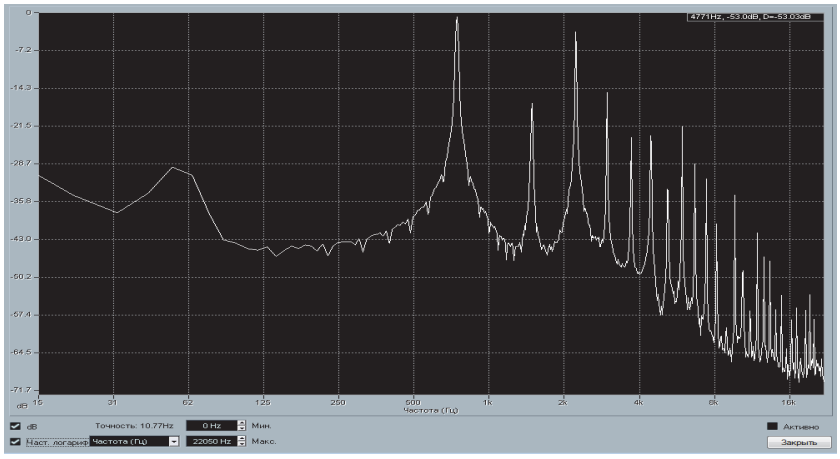


Рис. 3. Спектрограмма звука *fis*^{2} (739, 99 Гц). 1-ая открытая струна кяманчи. Движение смычка вправо. Звук исполнялся ***mf***

В работе показаны перспективы использования МКТ для изучения звуковысотной системы азербайджанской музыки и намечены некоторые направления таких исследований.

Вобрав достижения математики, информатики, компьютерных наук, исполнительского искусства и музыковедения, МКТ предоставляют особые возможности для творчества и обучения, открывают новые перспективы для научных исследований. В работе показаны только некоторые из таких возможностей. Представленные разработки, связанные с изучением азербайджанских ладов на акустическом и структурном уровнях, – это только первый опыт применения МКТ на пути к целостным и разносторонним исследованиям ладовой системы азербайджанской музыки в ее эволюционном развитии. Эти разработки, конечная цель которых – исследование музыкального мышления и постижение универсального музыкального языка, могут и должны иметь свое продолжение, охватывая новые уровни и вовлекая различные дисциплины.

Библиографический список

1. Гаджибеков У. *Основы азербайджанской народной музыки*. Баку: Азмузгиз, 1945.
2. Гаджибеков У. Вступительное слово на открытии Всесоюзного совещания по подготовке национальных кадров вокалистов. *О музыкальном искусстве Азербайджана*. Баку: Азернешр, 1966: 127 – 131.
3. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.
4. 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.

5. 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.
6. 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.
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. 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.
9. Горбунова И.Б., Кибиткина Э.В. Музыкальное программирование: вопросы подготовки специалистов. *Искусство и образование*. 2010; № 5 (67): 104 – 111.
10. 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.
11. 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.
12. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О математических методах в исследовании музыки и подготовке музыкантов. *Проблемы музыкальной науки*. 2013; № 1 (12): 264 – 268.
13. *Гарбузов Н.А. – музыкант, исследователь, педагог*. Сборник статей. Москва: Музыка, 1980.
14. Гарбузов Н.А. Зонная природа темпа и ритма. *Гарбузов Н.А. – музыкант, исследователь, педагог*. Сборник статей. Москва: Музыка, 1980: 146 – 206.
15. Лотман Ю.М. Устная речь в историко-культурной перспективе. Избранные статьи: в 3-х т. Таллинн: Александра, 1992; Т. I: 184 – 190.
16. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; № 19: 162 – 168.
17. 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.
18. Челебиев Ф.И. *Морфология дастгяха*. Диссертация … доктора искусствоведения. Санкт-Петербург, 2009.
19. Абдулкасымов В.А. Проявление мугамного звукоряда в азербайджанском таре. *Azərbaycan milli konservatoriyası: Konservatoriya*. 2009; № 2: 17 – 28.

References

1. Gadzhibekov U. *Osnovy azerbajdzhanskoj narodnoj muzyki*. Baku: Azmuzgiz, 1945.
2. Gadzhibekov U. Vstupitel'noe slovo na otkrytii Vsesoyuznogo soveschaniya po podgotovke nacional'nyh kadrov vokalistov. *O muzykal'nom iskusstve Azerbajdzhana*. Baku: Azerneshr, 1966: 127 – 131.
3. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.
4. 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.
5. 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.
6. 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.
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., Chibirev S.V. Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument Digital Interface Format. *Opcion*. 2019; Vol. 35, Special Issue 22: 392 – 409.
9. Gorbunova I.B., Kibitkina `E.V. Muzykal'noe programmirovanie: voprosy podgotovki specialistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2010; № 5 (67): 104 – 111.
10. 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.
11. 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.
12. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O matematicheskih metodah v issledovanii muzyki i podgotovke muzykantov. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2013; № 1 (12): 264 – 268.
13. *Garbuzov N.A. – muzykant, issledovatel', pedagog*. Sbornik statej. Moskva: Muzyka, 1980.
14. Garbuzov N.A. Zonnaya priroda tempa i ritma. *Garbuzov N.A. – muzykant, issledovatel', pedagog*. Sbornik statej. Moskva: Muzyka, 1980: 146 – 206.
15. Lotman Yu.M. Ustnaya rech' v istoriko-kul'turnoj perspektive. Izbrannye stat'i: v 3-h t. Tallinn: Aleksandra, 1992; T. I: 184 – 190.
16. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i audiovizual'nyj sintez: aktual'noe znachenie i perspektivy razvitiya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; № 19: 162 – 168.
17. 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.
18. Chelebiev F.I. *Morfologiya dastgyaha*. Dissertaciya … doktora iskusstvovedeniya. Sankt-Peterburg, 2009.
19. Abdulkasymov V.A. Proyavlenie mugamnogo zvukoryada v azerbajdzhanskom tare. *Azərbaycan milli konservatoriyası: Konservatoriya*. 2009; № 2: 17 – 28.

Статья поступила в редакцию 02.07.21

УДК 378

Bazhukova E.N., *postgraduate, senior methodist, Education and Methods Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: alena-nik67@yandex.ru*

MUSICAL INFORMATICS: OVERCOMING FORMALISM IN THE KNOWLEDGE OF A MUSIC TEACHER IN THE PROCESS OF MASTERING AN ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENT. The paper considers the need to overcome a formal, shallow level of knowledge of electronic musical instrument teachers in the field of musical informatics in the system of contemporary musical and additional musical education for children and adolescents. The main educational approaches to the implementation of the discipline "Musical Informatics" in the system of advanced training and professional training of teachers of musical disciplines are outlined. Scientific and methodological foundations of the developed at the Herzen State Pedagogical University of Russia are considered. scientific school, which formed the methodological basis for the formation of a knowledge system aimed at overcoming formalism in the knowledge of students, based on the use of information technologies in education. These provisions are the basis of approaches developed by the author of the article to the training of music teachers in the discipline "Musical Informatics", which contribute to overcoming the formalism of knowledge in this field of knowledge.

Key words: **music informatics, overcoming the formalism of knowledge, teachers of musical disciplines, electronic keyboard synthesizers.**

Е.Н. Бажукова, *ст. методист Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», соискатель, РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: alena-nik67@yandex.ru*

МУЗЫКАЛЬНАЯ ИНФОРМАТИКА: ПРЕОДОЛЕНИЕ ФОРМАЛИЗМА В ЗНАНИЯХ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-МУЗЫКАНТА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА

В работе рассмотрена необходимость преодоления формального, неглубокого уровня знаний преподавателями электронного музыкального инструмента в области музыкальной информатики в системе современного музыкального и дополнительного образования детей и подростков. Намечены основные образовательные подходы к реализации дисциплины «Музыкальная информатика» в системе повышения квалификации и профессиональной подготовки

преподавателей музыкальных дисциплин. Рассмотрены научные и методические основания разработанной в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена научной школы, составившей методологическую базу для формирования системы знаний, направленных на преодоление формализма в знаниях обучаемых, основанную на использовании информационных технологий в образовании. Данные положения являются основанием разработанных автором статьи подходов к обучению педагогов-музыкантов по дисциплине «Музыкальная информатика», способствующих преодолению формализма знаний в данной области знаний.

Ключевые слова: **музыкальная информатика, преодоление формализма знаний, преподаватели музыкальных дисциплин, электронные клавишные синтезаторы**.

Что мы сегодня определяем понятием «музыкальная информатика»? Несмотря на то, что представление о музыкальной информатике как об отдельной области знания сформировалось к концу 70-х гг. XX века, до сих пор не существует единства в его определениях. Для этой цели обратимся к истокам понятия «информатика» и его дальнейшей эволюции. Как известно, термин «информатика» ввел немецкий специалист в области кибернетики Карл Штейнбух в 1957 году в работе «Информатика. Автоматическая обработка информации». Во французском языке этот термин появился в 1962 году и был признан Французской академией наук в качестве нового слова в 1966 году, одновременно в СССР специалист в области электроники Александр Александрович Харкевич предложил для обозначения науки обобщающие закономерности информационных сведений термины «информология» и «информатика», его работа «Основа научной информации» появилась в 1965 году, впоследствии она была переиздана под названием «Основы информатики» (1968 год).

Советский учёный, академик Андрей Петрович Ершов был одним из первых в России программистов, имеющих профессиональное образование в рассматриваемой области знаний, он сформулировал такое определение: «Информатика – это название фундаментальной естественной науки, изучающей процессы передачи и обработки информации».

В англоязычных странах вошел в употребление термин «computer science», что значит «компьютерная наука» для обозначения науки о преобразовании информации, которая базируется на использовании вычислительной техники. Теперь эти термины употребляются как синонимы.

Информатика и компьютерная техника в современных условиях неразделимы. Сегодня под термином «музыкальная информатика» подразумевается раздел информатики, изучающий особенности обработки музыкальной информации, включая технические и программные средства, с использованием которых производится обработка музыкальной информации.

Термин «информатика» и «музыкальная информатика» тесно связаны с понятием информация.

Современные электронные музыкальные инструменты – это компьютерные программно-аппаратные комплексы, с помощью которых возможно создавать не только композиции и аранжировки, но и заниматься синтезом звука, моделированием звукового пространства; они могут иметь или не иметь клавиатуру, могут быть снабжены функцией автоаккомпанемента, позволяют исполнять и записывать музыкальные композиции, создавать сложные аранжировки, работать с MIDI-сообщениями.

Чтобы понимать процесс создания и передачи звука, извлекаемого с помощью синтезатора, необходимо понимать структуру «звукового тракта» и все ключевые моменты на «пути» создания, модификации и передачи цифрового звука, а также процесс восприятия звука человеком. Это один из наиболее сложных вопросов в процессе реализации разработанной нами программы обучения по курсу «Музыкальная информатика» (см., например, в работе [1]).

Перечислим основные элементы, из которых состоят синтезаторы:

1. *Звуковые генераторы* или (осцилляторы) – блоки, в которых образуется самый первый звуковой сигнал, с появлением DCO – (Digitally Controlled Oscillator – цифрового управления осцилляторами) частота сигнала стала стабильной. Некоторые синтезаторы устроены по принципу воспроизведения семплов (предварительно записанные образцы звучания настоящих инструментов, которые находятся в постоянной памяти инструмента).
2. *Блок фильтров* – нужен для удаления части гармоник (обертонов), которые создаются генераторами.
3. *Генератор огибающей*, самый распространённый ADSR (attaka, decay, sustain, release). Регулирует изменение звука во времени. Генераторы огибающей могут контролировать не только блок усиления, но и фильтры, таким образом получается тембральное изменение звука или сами звуковые генераторы, таким образом изменяется высота звука.
4. *Генераторы низкой высоты* LFO позволяют создавать постоянно изменяющиеся звуки, придавая им интересные эффекты в виде тремоло или вибрато и ряд других.

Так, например, аддитивный синтез очень натуралистично воспроизводил (и воспроизводит) звук духовых флейтовой группы, а также органа. Именно благодаря использованию этой технологии звукового синтеза прославился Лоренс Хаммонд (Laurens Hammond), его инструменты настолько идеально имитировали звучание органа, что эксперты не могли отличить звучание его инструмента от звучания «живого» (акустического) органа, после чего его инструменты стали покупать церковные служащие и устанавливать их в соборах.

Однако такая технология звукового синтеза совершенно не подходит для моделирования звучания, например, струнных инструментов, поскольку процесс колебания струны характеризуется довольно быстрым затуханием, причём все гармоники затухают неравномерно, обычно по экспотенциальному закону.

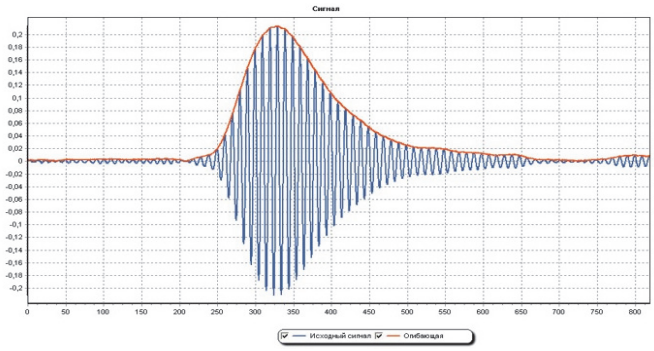


Рис. 1. Огибающая струнных

Сегодня существует большое количество различных электронных (их ещё называют «цифровыми») музыкальных инструментов (см., например, рис. 2).



Рис. 2а. Эйгенхарп



Рис. 2б. Электровиолончель NS Design CR5 Omni Bass



Рис. 2в. Mune



Рис. 2г. Лазерная арфа



Рис. 2д. Реактейбл



Рис. 2е. Alpha Sphere

В настоящее время в среде музыкантов получили распространение рабочие станции (многофункциональные синтезаторы), обладающие качественным звуком, большим набором функций при работе с семплами и звуковыми эффектами. Они имеют встроенный микшер, секвенсор, компрессор, процессор эффектов, драм-машину и, как правило, фортепианную клавиатуру (также выпускаются

рабочие станции в виде сэмплерного модуля без клавиатуры). В современных рабочих станциях используется технология моделирования элементов артикуляции, которая помогает имитировать тонкости исполнительских приёмов различных музыкальных инструментов. Во время исполнения система инструмента самостоятельно выбирает наиболее подходящие сэмплы, опираясь на исполнение (элементы интелектуализации системы в процессе моделирования процесса музыкального творчества (см., например, работы [2 – 4], а также более ранние труды [5 – 11], составившие содержательную основу для разработки интеллектуальных систем моделирования процесса музыкального творчества сотрудниками учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена). Интеграция этих нюансов – интеллектуальных элементов – в исполнении позволяет добиться естественной артикуляции, как при игре на акустическом инструменте, а цифровой процессор обработки сигнала (DSP) обеспечивает широкое разнообразие эффектов.

Рабочие станции расширяют творческие возможности музыкантов: позволяют создавать собственные стили и звуки, запрограммировать исполнение аранжировки для исполнения в реальном времени. Музыкант может выбрать основной набор настроек инструмента: стиль, тембр, темп, силу нажатия клавиш, определённые настройки эффектов и многое другое и сохранить в регистрационной памяти для использования при исполнении в реальном времени. Комплектация инструмента обеспечивает весь процесс создания, обработки, воспроизведения музыки без привлечения дополнительного оборудования (акустических систем и т.п.).

Современный цифровой синтезатор, который оснащен встроенным секвенсором, называют «рабочая станция» – это инструмент, который позволяет производить множество действий с музыкальной информацией. Ввиду многофункциональности цифрового клавишного инструмента преподавателю необходимо понимать и уметь работать с данной информацией, разбираться в процессах, которые происходят при работе на цифровом инструменте.

На инструменте возможно работать с информацией различного типа (MIDI, аудио, Reg, Ped и т.д.), которая сохраняется в разных форматах. Например, при работе с MIDI-информацией, происходит фиксация всех действий исполнителя сразу же в цифровом формате, что отражается на экране инструмента (время взятия клавиши, высота звука, время затухания звука, громкость, различные звуковые эффекты и многое другое).

Ввод информации производится при помощи клавиш инструмента, различных кнопок и фейдеров, расположенных на панели инструмента. Информация разная, поэтому тип файлов с информацией будет различаться.

Для музыкантов большое значение имеет клавиатура инструмента, которая в современных синтезаторах бывает разной: невзвешенной или полувзвешенной с пружинным механизмом, пассивной и динамической. Динамическая клавиатура, которой оснащены современные рабочие станции, имеет несколько степеней настройки, что позволяет гибко подойти к настройке инструмента, опираясь на индивидуальные потребности исполнителя.

Все модели рабочих станций включают в себя огромное количество тембров, среди которых классические, синтезированные, ударные, шумовые, которые, в свою очередь, распределены по банкам, но главная особенность – возможность редактировать тембры, создавать собственные и сохранять их в памяти (USER) инструмента.

Как правило, рабочие станции имеют несколько разъемов для подключения контроллеров, возможность выхода в сеть Интернет, подключения микрофона или электрогитары, акустической системы. Во время пения в подключённый к рабочей станции микрофон имеется возможность автоматически использовать эффект «гармонизации вокала» (Vocal Harmony) или функциональные возможности синтезирующего вокодера (Synth Vocoder) для придания уникальных характеристик голосу.

Профессиональные модели рабочих станции различных производителей могут отличаться по набору функций; большую признательность со стороны музыкантов получили следующие модели инструментов: KORG (серия KRONOS2 и Pa4X), YAMAHA Genos и ряд других моделей.



Рис. 3. Рабочая станция KORG Pa3X-61

Рабочие станции последнего поколения отличаются усовершенствованным пользовательским интерфейсом, в основном они оснащены большим интерактивным экраном и широкими пользовательскими возможностями программного обеспечения (которое ранее было доступно только на компьютерах) для создания музыкальных композиций.

В современных цифровых синтезаторах используются различные волновые функции, стереофонические семплы, жидкокристаллический дисплей, динамические пэды, несколько процессоров мультиэффектов, реверберация, хорус, имеется возможность мастеринга. Применяются новые технологии обработки звука TC-Helicon с различными эффектами (Korg Pa3X-61).

Разработаны синтезаторы, в которых музыканты могут управлять видеопотоком (например, модель ROLAND V-LINK), используя дополнительное оборудование, такое как аппаратный видеоредактор Edirol DV-7PR; в результате появилась возможность переключать видеоклипы динамическими кнопками или создавать переходы и видеоэффекты с помощью высоты тона и модуляции прямо во время концерта, позволяя музыканту выразить художественную идею исполняемого произведения.

Многие рабочие стации компании YAMAHA получили возможность установки приложения Musicsoft Downloader (приложение для передачи файлов через MIDI или USB-MIDI).

В связи с быстрым развитием музыкально-компьютерных технологий совершенствуются и технологии создания и, соответственно, функционирования самих синтезаторов. На сегодняшний день уже разработано и существует большое количество различных моделей цифровых синтезаторов разных производителей: CASIO, ENSONIQ, KORG, ROLAND, YAMAHA, ALESIS, KURZWEIL. Кроме того, помимо цифровых клавишных инструментов, появился целый ряд цифровых инструментов, имитирующих (и порой полностью соответствующих) целому ряду других акустических инструментов: это электроскрипка, цифровой баян, эйхенхарп (фагот), лазерная арфа, континуум и многие другие. «Управлять» таким инструментом и быть профессиональным исполнителем на нём может музыкант, который разбирается в основах информатики, музыкальной звукорежиссуры, звукотембральном программировании. Освоение этих предметов предполагает наличие у специалиста, привлекающего необходимые умения и навыки владения инструментом, осознанное, достаточно глубокое, неформальное освоение предмета «Музыкальная информатика». Разрабатывая программу повышения квалификации, направленную на повышение операционности знаний в процессе обучения и профессиональной переподготовки преподавателей музыкальных дисциплин, которые работают в системе дополнительного образования детей и подростков, мы опирались на бесценный опыт и научную школу учёных Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, основательно разработавших подходы к организации образовательного процесса, направленного на преодоление формализма в знаниях обучаемых (среди которых работы [12 – 16]), а также более ранние работы, заложившие основы использования сред конечного уровня (программные среды специального (т.е. профессионального) назначения как в музыкальной сфере деятельности [17 – 23], так и в образовательном процессе, направленном на подготовку специалистов для системы образования в других предметных областях знания [24 – 31].

Применительно к сфере музыкального воспитания и образования важно отметить, что перспективные возможности, создаваемые компьютерными технологиями в отношении тембрового, ритмического, гармонического слуха, равно как и осмысления логической структуры музыкальной композиции в деталях и в целом, в настоящее время уже достаточно очевидны и – при условии компетентного использования этих технологий – способны оказывать значительное позитивное воздействие на творческую и исполнительскую практику, в том числе и вне сферы непосредственного применения компьютерной техники. Математическая же основа музыкальной информатики способствует ясному и отчетливому представлению об условиях конкретных музыкально-творческих задач и о месте этих задач в более широком контексте – историческом, логическом и непосредственном художественно-практическом.

В настоящий момент совершенно очевидным является тот факт, что современный педагог, обучающий искусству исполнительского мастерства и игре на электронным музыкальном инструменте, должен обладать обширными знаниями как в области музыкальных предметов (теории музыки, музыкальной композиции, инструментоведения, анализа музыкальных произведений, владеть навыками аранжировщика и музыкального звукорежиссёра), так и уверенными знаниями в области музыкальной информатики. Разработанная нами программа повышения квалификации «Музыкальная информатика» для обучения преподавателей музыкальных дисциплин, которая является также образовательным модулем реализации программ профессиональной переподготовки «Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании», «Дистанционные технологии в музыке и музыкальном образовании», «Преподавание электронного клавишного инструмента» и «Технологии создания и художественной обработки звуковой информации», обеспечивает качественный уровень подготовки преподавателя-музыканта в данном направлении и необходимый потенциал знаний по музыкальной информатике электронного музыкального инструмента для осуществления

им высокопрофессиональной творческой деятельности.

Библиографический список

1. Бажукова Е.Н. Музыкально-компьютерные технологии как ресурс повышения операционности знаний педагога-музыканта по музыкальной информатике. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 3 (88): 326 – 330.
2. 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.
3. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Компьютерное моделирование процесса музыкального творчества. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2014; № 168: 84 – 93.
4. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument Digital Interface Format. *Opcion*. 2019; Т. 35, № Special Issue 22: 392 – 409.
5. Горбунова И.Б. *Машинное моделирование физических процессов*: методические рекомендации к изучению резонанса токов и напряжений. Санкт-Петербург, 1994.
6. Горбунова И.Б., Трифонов Е.Д. Компьютерные модели в преподавании теоретической физики. *Региональная информатика – 96: РИ – 96*: тезисы докладов V Санкт-Петербургской Международной конференции. Санкт-Петербург. 1996: 263 – 264.
7. Горбунова И.Б. *Компьютерное моделирование физических процессов*: методические разработки для педвузов. Баку, 1998.
8. Горбунова И.Б., Кондратьев А.С. Компьютерные модели в современном образовании в области физики. *Региональная информатика – 98*: тезисы докладов. Санкт-Петербург, 1998: 44.
9. Горбунова И.Б., Дружин А.В. Моделирование физических процессов, связанных с движением центра масс системы материальных точек в неоднородном силовом поле,с применением среды MATHCAD. *Региональная информатика – 98. РИ-98:* труды VI Санкт-Петербургской Международной конференции. Санкт-Петербург, 1999: 115 – 116.
10. Горбунова И.Б., Кондратьев А.С. Виртуальные вычислительные модели и виртуальная природа в современном физическом образовании. *Региональная информатика – 98. РИ – 98:* труды VI Санкт-Петербургской Международной конференции. Санкт-Петербург, 1999: 117 – 118.
11. Горбунова И.Б., Кондратьев А.С. Компьютерные модели в современном образовании в области физики. *Региональная информатика – 98. РИ – 98*: труды VI Санкт-Петербургской международной конференции. Санкт-Петербург, 1999: 44.
12. Бордовский Г.А., Горбунова И.Б. Новые информационные технологии и проблема преодоления формализма в знаниях. *Региональная информатика – 98. РИ – 98:* труды VI Санкт-Петербургской Международной конференции. Санкт-Петербург, 1999: 44 – 45.
13. Горбунова И.Б. Новые информационные технологии и проблемы преодоления формализма в знаниях при обучении физике. *Актуальные проблемы преподавания физики в современной школе*. Материалы научной конференции «Герценовские чтения». Санкт-Петербург, 1994: 25 – 26.
14. Бажукова Е.Н., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как ресурс повышения операционности знаний музыкантов-педагогов в области информационных технологий. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства*: сборник статей. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2017: 79 – 86.
15. Горбунова И.Б., Бажукова Е.Н. Музыкальная информатика как инструмент для преодоления формализма знаний преподавателей музыкальных дисциплин в области информационных технологий. *Музыкально-компьютерные технологии*. Санкт-Петербург, 2020: 150 – 160.
16. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю., Хайнер Х. Операциональные средства организации образовательного процесса в школе цифрового века (на примере музыкального образования). *Региональная информатика (РИ – 2020)*: материалы XVII Санкт-Петербургской Международной конференции. Санкт-Петербург, 2020: 46 – 48.
17. Горбунова И.Б. Об элективном курсе «Музыкальный компьютер – новый инструмент музыканта». *Педагогический дизайн*: материалы научно-практической конференции. 2004: 216 – 223.
18. Горбунова И.Б., Беличенко В.В. Музыкально-компьютерные технологии как основа профессионализма современного музыканта. *Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве*: сборник научных статей. Санкт-Петербург, 2012: 108 – 112.
19. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыка, математика, информатика: некоторые педагогические проблемы современного этапа. *Музыкально-компьютерные технологии*. Санкт-Петербург, 2020: 224 – 236.
20. Горбунова И.Б. Научное и творческое наследие академика М.Б. Игнатьева. *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: 226 – 232.
21. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О математических методах в исследовании музыки и подготовке музыкантов. *Проблемы музыкальной науки*. 2013; № 1 (12): 264 – 268.
22. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыка, математика, информатика: пути взаимодействия и проблемы современного этапа. *Субкультуры и коммуникативные стратегии информационного общества:* труды Международной научно-теоретической конференции. 2014: 81 – 83.
23. 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.
24. Горбунова И.Б. Возможности ЭВТ при решении нетривиальных задач по физике. *Физика в системе современного образования (ФССО – 91)*: тезисы докладов Всесоюзной научно-методической конференции. 1991: 22 – 25.
25. Горбунова И.Б. Компьютерно-ориентированные задачи по физике. *Проблемы преподавания физики в современной школе*. Герценовские чтения. Санкт-Петербург: 1993: 39 – 40.
26. Бордовский Г.А., Горбунова И.Б. Использование новых компьютерных технологий в современном физическом образовании. *Физика в системе современного образования (ФССО – 95):* тезисы докладов Международной конференции. 1995: 5 – 6.
27. Горбунова И.Б. Некоторые аспекты использования новых информационных технологий в обучении физике. *Математика и информатика. Педагогические инновации и научные разработки. Герценовские чтения – 95:* тезисы докладов научно-методической конференции. Санкт-Петербург, 1995: 104 – 105.
28. Горбунова И.Б. Новейшие компьютерные технологии в обучении физике. *Методологические проблемы физического образования*. Герценовские чтения. Санкт-Петербург, 1995: 30 – 33.
29. Бордовский Г.А., Горбунова И.Б. Асимптотические методы и новые информационные технологии обучения в физике. *Региональная информатика – 96: РИ – 96*: тезисы докладов V Санкт-Петербургской Международной конференции. Санкт-Петербург, 1996: 262 – 263.
30. Горбунова И.Б. Использование профессиональных интегрированных пакетов при обучении физике в системе непрерывного педагогического образования. *Актуальные проблемы непрерывного педагогического образования АП НПО – 96*. материалы Всероссийской научной конференции. 1996: 153 – 154.
31. Горбунова И.Б. Роль новых компьютерных технологий в школьном физическом образовании. *Физика в системе современного образования (ФССО – 03):* труды VII Международной конференции. Санкт-Петербург, 2003: 45 – 47.

References

1. Bazhukova E.N. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak resurs povysheniya operacionnosti znanij pedagoga-muzykanta po muzykal'noj informatike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 3 (88): 326 – 330.
2. 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.
3. 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.
4. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument Digital Interface Format. *Opcion*. 2019; T. 35, № Special Issue 22: 392 – 409.
5. Gorbunova I.B. *Mashinnoe modelirovanie fizicheskih processov*: metodicheskie rekomendacii k izucheniyu rezonansa tokov i napryazhenij. Sankt-Peterburg, 1994.
6. Gorbunova I.B., Trifonov E.D. Komp'yuternye modeli v prepodavanii teoreticheskoj fiziki. *Regional'naya informatika – 96: RI – 96*: tezisy dokladov V Sankt-Peterburgskoj Mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg. 1996: 263 – 264.
7. Gorbunova I.B. *Komp'yuternoe modelirovanie fizicheskih processov*: metodicheskie razrabotki dlya pedvuzov. Baku, 1998.
8. Gorbunova I.B., Kondrat'ev A.S. Komp'yuternye modeli v sovremennom obrazovanii v oblasti fiziki. *Regional'naya informatika – 98*: tezisy dokladov. Sankt-Peterburg, 1998: 44.
9. Gorbunova I.B., Druzhin A.V. Modelirovanie fizicheskih processov, svyazannyh s dvizheniem centra mass sistemy material'nyh tochek v neodnorodnom silovom pole,s primeneniem sredy MATHCAD. *Regional'naya informatika – 98. RI-98:* trudy VI Sankt-Peterburgskoj Mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 1999: 115 – 116.
10. Gorbunova I.B., Kondrat'ev A.S. Virtual'nye vychislitel'nye modeli i virtual'naya priroda v sovremennom fizicheskom obrazovanii. *Regional'naya informatika – 98. RI – 98:* trudy VI Sankt-Peterburgskoj Mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 1999: 117 – 118.
11. Gorbunova I.B., Kondrat'ev A.S. Komp'yuternye modeli v sovremennom obrazovanii v oblasti fiziki. *Regional'naya informatika – 98. RI – 98*: trudy VI Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 1999: 44.
12. Bordovskij G.A., Gorbunova I.B. Novye informacionnye tehnologii i problema preodoleniya formalizma v znaniyah. *Regional'naya informatika – 98. RI – 98:* trudy VI Sankt-Peterburgskoj Mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 1999: 44 – 45.
13. Gorbunova I.B. Novye informacionnye tehnologii i problemy preodoleniya formalizma v znaniyah pri obuchenii fizike. *Aktual'nye problemy prepodavaniya fiziki v sovremennoj*

shkole. Materialy nauchnoj konferencii "Gercenovskie chteniya". Sankt-Peterburg, 1994: 25 – 26.
14. Bazhukova E.N., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak resurs povysheniya operacionnosti znanij muzykantov-pedagogov v oblasti informacionnyh tehnologij. *`Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstva*: sbornik statej. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2017: 79 – 86.
15. Gorbunova I.B., Bazhukova E.N. Muzykal'naya informatika kak instrument dlya preodoleniya formalizma znanij prepodavatelej muzykal'nyh disciplin v oblasti informacionnyh tehnologij. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii*. Sankt-Peterburg, 2020: 150 – 160.
16. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu., Hajner H. Operacional'nye sredstva organizacii obrazovatel'nogo processa v shkole cifrovogo veka (na primere muzykal'nogo obrazovaniya). *Regional'naya informatika (RI – 2020)*: materialy XVII Sankt-Peterburgskoj Mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2020: 46 – 48.
17. Gorbunova I.B. Ob `elektivnom kurse "Muzykal'nyj komp'yuter – novyj instrument muzykanta". *Pedagogicheskij dizajn*: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. 2004: 216 – 223.
18. Gorbunova I.B., Belichenko V.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak osnova professionalizma sovremennogo muzykanta. *Novye obrazovatel'nye strategii v sovremennom informacionnom prostranstve*: sbornik nauchnyh statej. Sankt-Peterburg, 2012: 108 – 112.
19. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzyka, matematika, informatika: nekotorye pedagogicheskie problemy sovremennogo `etapa. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii*. Sankt-Peterburg, 2020: 224 – 236.
20. Gorbunova I.B. Nauchnoe i tvorcheskoe nasledie akademika M.B. Ignat'eva. *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: 226 – 232.
21. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O matematicheskih metodah v issledovanii muzyki i podgotovke muzykantov. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2013; № 1 (12): 264 – 268.
22. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzyka, matematika, informatika: puti vzaimodejstviya i problemy sovremennogo `etapa. *Subkul'tury i kommunikativnye strategii informacionnogo obschestva:* trudy Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoj konferencii. 2014: 81 – 83.
23. 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.
24. Gorbunova I.B. Vozmozhnosti `EVT pri reshenii netrivial'nyh zadach po fizike. *Fizika v sisteme sovremennogo obrazovaniya (FSSO – 91)*: tezisy dokladov Vsesoyuznoj nauchno-metodicheskoj konferencii. 1991: 22 – 25.
25. Gorbunova I.B. Komp'yuterno-orientirovannye zadachi po fizike. *Problemy prepodavaniya fiziki v sovremennoj shkole*. Gercenovskie chteniya. Sankt-Peterburg: 1993: 39 – 40.
26. Bordovskij G.A., Gorbunova I.B. Ispol'zovanie novyh komp'yuternyh tehnologij v sovremennom fizicheskom obrazovanii. *Fizika v sisteme sovremennogo obrazovaniya (FSSO – 95):* tezisy dokladov Mezhdunarodnoj konferencii. 1995: 5 – 6.
27. Gorbunova I.B. Nekotorye aspekty ispol'zovaniya novyh informacionnyh tehnologij v obuchenii fizike. *Matematika i informatika. Pedagogicheskie innovacii i nauchnye razrabotki. Gercenovskie chteniya – 95:* tezisy dokladov nauchno-metodicheskoj konferencii. Sankt-Peterburg, 1995: 104 – 105.
28. Gorbunova I.B. Novejshie komp'yuternye tehnologii v obuchenii fizike. *Metodologicheskie problemy fizicheskogo obrazovaniya*. Gercenovskie chteniya. Sankt-Peterburg, 1995: 30 – 33.
29. Bordovskij G.A., Gorbunova I.B. Asimptoticheskie metody i novye informacionnye tehnologii obucheniya v fizike. *Regional'naya informatika – 96: RI – 96*: tezisy dokladov V Sankt-Peterburgskoj Mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 1996: 262 – 263.
30. Gorbunova I.B. Ispol'zovanie professional'nyh integrirovannyh paketov pri obuchenii fizike v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. *Aktual'nye problemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya AP NPO – 96.* materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii. 1996: 153 – 154.
31. Gorbunova I.B. Rol' novyh komp'yuternyh tehnologij v shkol'nom fizicheskom obrazovanii. *Fizika v sisteme sovremennogo obrazovaniya (FSSO – 03):* trudy VII Mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2003: 45 – 47.

Статья поступила в редакцию 02.07.21

УДК 378

Goncharova M.S., *methodologist, Education and Methods Laboratory, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: arsproarte@gmail.com*

STAGES OF THE FORMATION OF THE SYSTEM OF ADVANCED TRAINING OF TEACHERS OF MUSICAL DISCIPLINES. Constantly changing conditions of the social, socio-cultural, economic and technological environment (the globalization of the economy, the information explosion, the digitalization of education, new forms and methods of communication, the COVID-19 pandemic in 2020) encourage the search for new forms of organizing the educational process. At the present stage, the activity of teachers of musical disciplines has been significantly transformed, since the learning process has changed, it has become intellectual and technological, it is 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 the technologies themselves already act as a new tool for creative activity. The author of the article analyses the main functional characteristics of the stages in forming national system of advanced training of teachers, starting from the pre-revolutionary period and up to the present day, during the evolution of which the basic principles of training teachers of musical disciplines in the system of additional professional education are consistently studied and formed.

Key words: **advanced training, teachers of musical disciplines, music computer technologies, digitalization of education, system of additional professional education.**

М.С. Гончарова, *методист учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: arsproarte@gmail.com*

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

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) побуждают к поискам новых форм организации учебного процесса. 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 сами технологии уже выступают как новый инструмент творческой деятельности. Автором статьи проанализированы основные функциональные характеристики этапов становления отечественной системы повышения квалификации преподавателей, начиная с дореволюционного периода и до наших дней, в процессе эволюции которых были последовательно изучены и сформированы основные принципы подготовки преподавателей музыкальных дисциплин в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: **повышение квалификации, преподаватели музыкальных дисциплин, музыкально-компьютерные технологии, цифровизация образования, система дополнительного профессионального образования.**

Система повышения квалификации в России начала развиваться в рамках дополнительного образования детей и взрослых ещё в XIX веке. Анализируя различные подходы к исторической периодизации процесса становления повышения квалификации педагогических кадров, отметим, что все исследователи рассматривают её в контексте смены условий – важные исторические события, политическая и общественная ситуация, изменения в социуме и культуре; смена потребностей и интересов людей, реформы в системе общего и дополнительного образования. Как правило, исследователи выделяют три крупных периода развития системы повышения квалификации – дореволюционный (до 1917 года), советский (1917 – 1980) и постсоветский (1990 и далее).

Т.Г. Мухина и Г.П. Сергеева определяют шесть этапов развития последипломного образования педагогов-музыкантов, однако начиная с 1917-го года: 1-й этап: разработка нового содержания, создание новых программ, методических

подходов к художественно-эстетическому образованию (1917 – 1929 год); 2-й этап: последипломное образование в специально создаваемых учреждениях повышения квалификации (1930 – июнь 1941 гг.); 3-й этап: сокращение учреждений повышения квалификации и научно-исследовательской работы (1941 – 1950); 4-й этап: качественное и количественное развитие системы повышения квалификации, усиление централизации управления со стороны Министерства просвещения (1951 – 1970); 5-й этап: развитие системы последипломного образования, децентрализация и структурная диверсификация учреждений дополнительного образования (1971 – 1990); 6-й этап: модернизация российского образования (1991 – по настоящее время) [1].

В свете поставленной проблематики исследования мы рассматриваем периодизацию становления современной системы повышения квалификации на основе содержательного подхода и выделяем четыре периода: формирующий период (до 1917 г.); структурно-организующий (с 1917 по 1970 гг.); проблемно-поисковый (с 1970 по 2003 гг.); цифровой период (с 2003 г. по настоящее время).

Формирующий период (до 1917 г.). Началом формирования системы повышения квалификации можно считать «великие реформы» Александра II (отмена крепостного права и земская реформа). В 1860 году Министерство народного просвещения подготовило Положение о педагогических курсах, которые были открыты при университетах. По мнению Э.М. Никитина, именно съезды «именуются курсами в наши дни» [2, с. 314].

В этот же период (1859 г.) создаётся Русское музыкальное общество (далее – РМО), целью которого было развитие музыкального образования и вкуса к музыке в России, поощрение отечественных талантов [Устав РМО]. Наряду с концертной деятельностью РМО ставило перед собой задачу организации музыкального образования, так как основной проблемой того периода было отсутствие профессиональных кадров среди музыкантов.

В 1862 году на базе Музыкальных классов РМО А.Г. Рубинштейном была открыта первая консерватория в Петербурге. В 1866 г. Н Г. Рубинштейном открыта консерватория в Москве. Это стало толчком для развития научно-методических пособий в области теории, методики и практики музыкального воспитания, а также исполнительства и педагогики. «Исторические концерты» (концерты с лекциями и аннотациями) А.Г. Рубинштейна, которые впоследствии поддержал А.И. Зилоти в Петербурге, С.Н. Василенко в Москве и другие музыканты-просветители в России, можно считать одной из первых форм повышения квалификации для преподавателей музыкальных дисциплин.

Основной формой повышения квалификации этого периода были учительские съезды, которые образовались в 1872 году – первая форма обмена практикой учителей. В журнале Министерства народного просвещения за 1872 г. написано, «такое значительное собрание людей, заинтересованных одним и тем же делом, не может остаться в будущем без доброго влияния на училища. То, что выяснилось практикой одних, послужило уроком для других и сделалось общим достоянием, и многие после съезда вернулись не только с запасом новых задач для своей деятельности, но с новыми средствами их выполнения» [3].

Открытие народных библиотек в России и создание программы самообязательного чтения (80 – 90-е гг. XIX века) – очередной виток на пути формирования системы повышения квалификации. Идеи саморазвития и самообразования развивались ведущими деятелями того периода: В.Г. Белинским, А.И. Герценом, Н.Г. Чернышевским, Н.А. Добролюбовым, К.Д. Ушинским. В 1881 г. при Педагогическом музее Военно-учебных заведений возник «Отдел самообразования» (под руководством Н.А. Рубакина и Н.И. Кореева). Впоследствии Н.К. Крупская разрабатывала методику самообразования и изучала мотивы самообразовательной деятельности, индивидуальные запросы личности, впервые подняла вопрос о создании систематической программы для сферы самообразования [4, с. 76].

Таким образом, к дореволюционному периоду на этапе промышленного подъёма и индустриализации образовались основные организационно-методические формы повышения квалификации: 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. Развиваются формальные и неформальные виды дополнительного образования, внешкольное профессиональное образование взрослых и др.

Отметим, что к этому времени основатель концепции педагогической антропологии К.Д. Ушинский определил логику построения содержания профессионально-педагогической подготовки с акцентом на творческий характер педагогической деятельности, что также отразилось на развитии системы повышения квалификации.

В области музыкального образования были сформированы основные принципы обучения преподавателей музыкальных дисциплин, издавались новые программы, учебники и учебные пособия, а также методические пособия для преподавателей-исполнителей (хоровики и вокалисты, пианисты, скрипачи и т.д.), а также преподавателей музыкально-теоретических дисциплин (сольфеджио, теория музыки, композиция и т.д.).

Структурно-организующий период (с 1917 по 1970 гг.). Во время промышленного мирового экономического кризиса (1917 – 1940-е гг.) повышение квалификации и переподготовки кадров развивается как элемент дополнительного профессионального образования, формируются самостоятельные формы и методы обучения («всеобщее обучение», «постоянное переучивание» и др.). В 1918 году был организован Музыкальный отдел в Народном комиссариате по просвещению (МУЗО) для централизованного руководства всеми отраслями музыкальной жизни и учебно-методического обеспечения преподавателей от музыкальной школы до консерватории [5].

Содержательное наполнение методических совещаний и краткосрочных курсов повышения квалификации того периода охватывает разнообразные темы – от общеобразовательного и идейно-политического развития уровня учителей до освещения проблем музыкальной педагогики, музыкального восприятия, развития музыкальных способностей, воспитания и просвещения подрастающего поколения. Именно благодаря деятельности МУЗО была сформирована в 1919 году идея разделения всех музыкальных заведений на три ступени, отметим, что данная трёхступенчатая модель непрерывного музыкального образования существует и по сей день: музыкальная школа – училище – вуз (ШУВ) [6].

В 1921 г. на III Всероссийском съезде Союза работников просвещения были определены главные цели и задачи повышения квалификации учителей и принято решение об объединении всех существующих форм повышения квалификации в «стройную систему коллективной педагогической работы».

Важным этапом в развитии повышения квалификации стала II Всероссийская конференция по вопросам повышения квалификации работников социального воспитания в 1927 г., в резолюции которой были определены основные условия и направления совершенствования и развития системы повышения квалификации работников образования.

Особое место в формировавшейся системе повышения квалификации работников образования заняла заочная форма обучения (1923 – 1924 гг.), в том числе заочные курсы переподготовки учителей с разной продолжительностью обучения (от шести месяцев до двух лет). Основной формой работы заочных курсов было написание рецензируемого реферата в сочетании с очными конференциями и курсами. В этот период издавалось большое количество методической литературы для самообразования, например, «Педагогические курсы на дому», которые содержали задания для самостоятельной работы и вопросы для самопроверки. Основными задачами заочного обучения были следующие: повышение квалификации педагогических кадров без отрыва от работы по наиболее важным программно-методическим и организационно-педагогическим вопросам; индивидуализация методической помощи работникам, содействие их самообразованию в процессе педагогической работы.

В 1930 г. в Москве был образован Центральный институт повышения квалификации кадров народного образования, открывались Институты усовершенствования учителей (ИУУ). При консерваториях были открыты кафедры для развития исследовательской и методической деятельности (впоследствии методические службы) по всем специальностям для разработки и углубления содержания преподавания, обогащения музыкального репертуара, распространения материалов о деятельности выдающихся учителей и школ. С 1937 г. при консерватории в Петербурге открылись курсы переподготовки и усовершенствования музыкантов-педагогов, в этот же период был образован Центральный заочный музыкально-педагогический институт (ЦЗМПИ) (1934 – 1941 гг.), при котором был организован Институт усовершенствования квалификации музыкантов-педагогов, а также велись курсы переподготовки и усовершенствования музыкантов-педагогов, в том числе краткосрочные курсы повышения квалификации музыкантов-педагогов стационара и периферии (1934 – 1937) , что существенным образом повлияло на разработку разнообразных программ обучения преподавателей музыкальных дисциплин и музыкантов-педагогов в общеобразовательных школах.

В период послевоенного восстановления экономики с середины XX века идёт развитие идей гуманизации, что является главным инновационным процессом в образовании, что также отразилось на повышении квалификации педагогических кадров. Основоположники гуманистического направления – К. Роджерс и А. Маслоу – акцентировали внимание на индивидуальности человека и его личности сквозь призму восприятия окружающей среды, а также уделяли внимание самопознанию и самореализации как основам развития критического мышления.

В 1945 г. образовалась новая форма обобщения педагогического опыта благодаря возможности его обоснования в научной литературе. Происходили изменения в области школьного образования, в том числе музыкального, что существенно влияло на трансформацию системы повышения квалификации. В педагогических вузах и при консерваториях создавались факультеты повышения квалификации, появлялись новые организационные формы.

Изменения во внутриполитической жизни страны и «хрущёвская оттепель» открыли возможность для методического оснащения и знакомства с методиками зарубежных исследователей в области музыкального образования – К. Орфа, Э.-Ж. Далькроза, З. Кодаи, Ш. Сузуки и других, что стало толчком к развитию научно-методической базы и изменению содержания повышения квалификации преподавателей музыкальных дисциплин.

Проблемно-поисковый период (1970 – 2003 гг.). К 1970 году в психолого-педагогической науке произошло становление андрагогики, инициировавшей изучение принципов обучения взрослых (опираясь на их потребности, мотивы, а также личностные и профессиональные проблемы), изучения принципов освоения взрослыми знаний и умений, организации процесса обучения взрослых. Идеи андрагогики развивались в трудах зарубежных и отечественных учёных

(П. Джарвиса, М. Ноулза, Ф., Г. Браже, С.Г. Вершловский, И.С. Батракова, Никитин Э.М. и др.). Ведущими принципами андрагогики являются осознанность обучающегося, контекстность, развитие образовательных потребностей, элективность и вариативность обучения.

Период 70-х – 80-х гг. характеризуется характером системы повышения квалификации, построенной на основании существовавших политических и идеологических установок. Отмечается опережающий характер и непрерывность процесса обучения между системой педагогического образования и системой повышения квалификации, дифференцированность содержания курсов ИИУ в зависимости от специализации педагогических кадров. В этот период публиковались унифицированные учебно-тематические планы и программы курсов повышения квалификации с опорой на применение активных методов обучения, нацеленных на всеобъемлющее развитие их творчества и инициативы.

Данный этап развития отличается идеями персонификации музыкально-педагогического опыта видных деятелей музыкальной педагогики и психологии: Б.М. Теплов (психология музыкальных способностей), Н.Л. Гродзенская, О.А. Апраксина (эмоциональное и сознательное развитие музыкального восприятия), Н.А. Ветлугина (методика дошкольного музыкального развития), В.Н. Шацкая (теория и методика музыкального воспитания), Д.Е. Огороднов (методика музыкально-певческого воспитания) и др. Широкое распространение в системе последипломного образования и повышения квалификации получила музыкально-педагогическая концепция Д.Б. Кабалевского по предмету «Музыка».

С 1980 года в психологической науке образовалось новое научное направление «Акмеология», которое также повлияло на развитие системы повышения квалификации. Акмеология позволяет изучить основные ценности личности преподавателя, рассмотреть принципы совершенствования, самореализации и самоактуализации личности, а также принципы становления профессионализма. Вопросами личностно-профессионального становления сквозь призму акмеологии занимались Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.А. Рубинштейн, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, К.А. Альбуханова, Н.В. Кузьмина и др.

Признание личности обучающегося главной действующей фигурой повышения квалификации представляет собой системообразующее положение личностно ориентированного подхода, парадигма которого в отечественной педагогике и психологии утвердилась в конце 1980-х годов. В рамках этого подхода профессиональное развитие личности выступает как условие, фактор реализации себя в профессиональной деятельности в зависимости от потребностей личности, мотивов, целей, способностей, активности и интеллекта с учётом возрастных особенностей. Вопросами личностно ориентированного обучения в российской педагогической науке занимались Н.А. Алексеев, Н.А. Зимняя, В.В. Сериков и др. Именно личностные особенности обучающегося, такие как потребности, мотивы, цели, способности, активность и интеллект, являются основным конструктом развития. Э.Ф. Зеер отмечает, что в рамках повышения квалификации определяющим является личностно ориентированное профессиональное образование.

Проблемами развития и формирования структуры личности в разное время занимались С.Л. Рубинштейн (онтогенетическое развитие личности); К.А. Абульханова (личность как субъект жизненного пути); А.Н. Леонтьев (рассматривал личность сквозь призму деятельности), Б.Г. Ананьев (личность как представитель сформировавшегося общества), Н.А. Зимняя (личность как профессиональная характеристика), К.К. Платонов (структура личности).

Для разработки личностно ориентированной системы обучения в процессе повышения квалификации следует рассматривать структуру личности с дидактической точки зрения с целью определения и анализа изменений конкретных качеств личности в результате обучения.

Суть идеи программ непрерывного образования сформировалась ещё в начале XX века в философских работах Э. Шпрангера, М. Шелера, а затем Ж.П. Сартра и М. Мерло-Понти. Именно их идеи создали почву и концептуальную базу непрерывного образования, так как учёных интересовал анализ сознания, проблемы автономности личности и субъекта, способы самосознания и самодеятельности человека, которые являются отправной точкой идеи программы. Идеи непрерывного образования были провозглашены в 1972 г. ЮНЕСКО. А в отечественной педагогической науке в 1985 г. исследователем П.Г. Щедровицким было отмечено, что разработка программы непрерывного образования требует предварительного философско-методологического анализа как исходных (используемых) понятий, так и современной социокультурной ситуации (условий), питающей эту программу.

С точки зрения Щедровицкого П.Г., переход к системе непрерывного образования должен быть включён в систему управления развитием, а само «непрерывное образование» – выступить как форма контролируемого развития мышления и деятельности (1975). Учёный отмечал, что на передний план системы повышения квалификации выходит стратегия и тактика антропоники – «выращивания» взрослых людей.

Переломным моментом в модернизации и преобразовании российского образования стало принятие в 1992 году закона РФ «Об образовании». Повышение квалификации стало самостоятельным уровнем образования, входящим в структуру дополнительного образования, происходит расширение функций повышения квалификации, регламентируемое на государственном уровне.

Существовавшие до сих пор Институты усовершенствования учителей были переформированы в Институты повышения квалификации и переподготовки работников образования (ИПКПРО), что связано в том числе, с усложнением структуры школьного образования и появлением новых типов учебных заведений (лицеи, гимназии, частные школы).

В этот период были разработаны проекты по модернизации, развитию и реформированию системы повышения квалификации, а также утверждены основные принципы, цели и задачи повышения квалификации: гуманизм, опора на личностно ориентированный подход, готовность к инновациям, непрерывность, вариативность и многоуровневость, периодичность – повышать квалификацию преподаватель должен был не менее одного раза в пять лет. В тот период было распространено краткосрочное обучение не менее 72 часов, а также тематические и проблемные семинары (от 72 до 100 часов), длительное обучение более 100 часов и стажировка (Программа реформирования, Развитие системы, Типовое положение). В законопроекте «О дополнительном образовании» 1998 г. рассматривается как многоуровневая система дополнительного образования и делится на две сферы – дополнительное образование детей и дополнительное образование взрослых, а также закрепляется термин «дополнительное образование».

В 90-х годах XX века в отечественном образовании появилось понятие «компетентностный подход» (благодаря процессам освоения Россией Европейского пространства высшего образования). В основном компетенции рассматривают как комплекс качеств личности (знания, умения, навыки, способы их реализации и способы деятельности), определяющих качество и продуктивность деятельности. Само же понятие компетентности относится к оценке деятельности человека, достигшего поставленных целей.

Однако феномен компетентности до сих пор не имеет единства в определении, так как само понятие компетентность является интегративным, ёмким и включает в себя многосоставный комплекс разнообразных компетенций. Этими вопросами занимались А.А. Вербицкий, Е.С. Заир-Бек, Э.Ф. Зеер, В. Н. Зимин, А. П. Тряпицына, А.В. Хуторской.

Несмотря на множество мнений и определений компетенции и компетентности, исследователи РГПУ им. А. И. Герцена А.П. Тряпицына и С.А. Писарева сходятся во мнении, что для решения профессиональных задач необходимо наличие следующих компетенций: когнитивная компетенция; функциональная компетенция.

Цифровой период (с 2003 г. по настоящее время). Начало XXI века характеризуется новым витком развития непрерывного образования (ЮНЕСКО, OCED/организация экономического сотрудничества и развития) и началом реформирования дополнительного профессионального образования в единое образовательное пространство в условиях интеграции России, что также совпало с присоединением России к Болонскому процессу и новыми стандартами к повышению доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина (Концепции модернизации образования, Федеральные целевые программы развития образования, проекты по модернизации образования, федеральные государственные стандарты и т.д.).

Основная идея непрерывного образования отражается в равномерном обучении на протяжении всей жизни человека. В российской педагогической науке вклад в развитие непрерывного образование внесли Т.Г. Браже, С. Вершловский, А.П. Тряпицына, Н.Ф. Радионова, С.А. Писарева, Е И. Огарев и др.

Результатом повышения квалификации учёные выделяют личностно-профессиональное развитие, которое, в свою очередь, является многокомпонентным процессом деятельности преподавателя, что способствует становлению индивидуального стиля профессиональной деятельности, повышению потенциала профессиональной деятельности, развитию готовности и открытости преподавателя к инновациям, способности к осмыслению современного опыта и актуальных алгоритмов решения профессиональных задач, а также их экстраполяции на собственную профессиональную и творческую деятельность, что является средством саморазвития, самосовершенствования, самореализации и самоактуализации.

Информатизация образования и распространения домашних персональных компьютеров в начале XXI века стала поводом для поиска моделей организации дистанционного повышения квалификации, решения дидактических проблем применения интернет-технологий в образовании (А.А. Андреев, А.А. Ахаян, В. В. Лаптев, И.В. Роберт, Е С. Полат, А.В. Хуторской).

В этот период широко развивались музыкально-компьютерные технологии (МКТ), что открыло возможности для создания новой профессиональной и образовательной творческой среды для преподавателей музыкальных дисциплин. Развиваются дидактические аспекты проблемы компьютеризации музыкального обучения в России (Ю.Н. Рагс, И.Б. Горбунова, И.М. Красильников, С.П. Полозов, М.В. Карасёва и др.). В 2001 году в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена была организована учебно-методическая лаборатория «Музыкально-компьютерные технологии» под руководством И.Б. Горбуновой. Лаборатория стала центром создания новой концепции музыкально-педагогического образования [7; 8; 9]; были разработаны программы бакалавриата и магистратуры по профилю «Музыкально-компьютерные технологии»), а также программы повышения квалификации (их более 20) и программы профессиональной переподготовки. Основной задачей систем непрерывного педагогического образования становится повышение информационно-коммуникационной

грамотности и компетенции педагогов. На современном этапе деятельность преподавателей музыкальных дисциплин существенно преобразована, так как изменился сам процесс обучения, он стал интеллектуально-технологическим [10], основывается не только на непосредственной взаимосвязи преподавателя с обучающимся, но и на взаимодействии музыканта с цифровыми технологиями, МКТ, где сами технологии уже выступают как новый инструмент творческой деятельности [11; 12].

Повышение статуса дополнительного профессионального образования в России закреплено в Законе «Об образовании» (утв. 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ), где в статье 76 «Дополнительное профессиональное образование» отмечено, что дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды.

После двадцатилетнего функционирования детской школы искусств (ДШИ) в системе дополнительного образования детей вместе с кружками и секциями и их растворением во внешкольном образовании, призванном организовывать содержательный досуг детей, 17 июня 2011 года был принят Федеральный закон № 145-ФЗ «О внесении изменений в закон Российской Федерации “Об образовании”», который определил новый правовой статус школ искусств, в большей степени соответствующий их профессиональному предназначению, установивший границу между ДШИ и другими образовательными учреждениями дополнительного образования детей. Реализация закона № 145-ФЗ позволила осуществлять деятельность ДШИ в соответствии с историческими традициями и социальной значимостью. Прежде всего это выразилось во введении дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области искусств, которые реализуются в целях выявления одаренных детей в раннем детском возрасте, создания условий для их художественного образования и эстетического воспитания, приобретения ими знаний, умений и навыков в области выбранного вида искусств, опыта творческой деятельности и осуществления их подготовки к поступлению в образовательные учреждения, реализующие профессиональные образовательные программы в области искусств.

К предпрофессиональным программам были установлены федеральные государственные требования (ФГТ) к структуре, минимуму содержания и условиями реализации этих программ. Ранее ФГТ применялись к программам послевузовского и дополнительного профессионального образования и устанавливались только к структуре образовательных программ, а не к минимуму содержаниям.

Дополнительные общеобразовательные программы реализуются в пространстве, не ограниченном образовательными стандартами (п. 14 ст. 2 ФЗ № 273), и основываются на принципе вариативности для различных возрастных категорий детей и молодёжи (и даже взрослых). Данные программы обеспечивают развитие творческих способностей подрастающего поколения, формирование устойчивого интереса к творческой деятельности. Они являются зоной эксперимента в освоении новых практик с учётом лучших традиций художественного образования, запросов и потребностей детей и родителей.

Аналогом общеразвивающих программ в области искусств являются разработанные Министерством культуры СССР в 80-е годы XX века для детских школ искусств учебные планы общего художественного образования детей. В области общеразвивающих программ на первый план выходят предметы с использованием музыкально-компьютерных технологий (синтезатор (ансамбль синтезаторов), компьютерное творчество, студия компьютерной музыки и др.).

Вышеперечисленные изменения в сфере музыкального образования стали толчком к изменению и развитию содержания образовательных программ повышения квалификации преподавателей музыкальных дисциплин с более предметной содержательной направленностью, с учётом квалификационных требований к профессиям и должностям преподавателей музыкальных дисциплин в их многообразии [13].

В конце второго десятилетия XXI в. можно с уверенностью сказать о переходе общества к цифровой парадигме мышления, цифровая дидактика (е-дидактика) заменяет традиционную. В связи с меняющимися условиями трансформируется роль преподавателя, основными задачами которого становится инициация учащихся на творчество; проектирование и разработка методов цифрового обучения, а также разработка системы оценивания; участие в моделировании цифрового гражданства (digital citizenship); непрерывный профессиональный рост.

Таким образом, процесс цифровизации влияет не только существенно на окружающий мир (цифровая экономика, Интернет вещей, цифровое государство и т.д.), но и на образовательные процессы и профессиональную деятельность современного педагога, который должен обладать комплексом компетентностей, включая всё более востребованную цифровую компетентность (цифровая грамотность). Ценностно-целевое назначение образования в современном мире отражает новые цели, сформулированные как универсальные компетенции, ключевые компетенции, новая грамотность, целевая модель компетенции 2025, международный стандарт «Навыки 21 века, предлагаются различные модели достижения этих целей, которые базируются на идеях персонифицированного обучения в условиях цифровизации образования, что обусловливает существенное изменение практики реализации профессионально-педагогической деятельности преподавателя (С.А. Писарева, А.П. Тряпицына). Основные компетенции, выделенные в XXI в., отражены в концепции «4 к» – критическое (проблемное) мышление, креативность, коммуникация, коллаборация.

Исторический анализ меняющихся условий, которые повлияли на становление организационных форм и содержание программ повышения квалификации, а также основных базовых концептуальных условий современной системы повышения квалификации – гуманизм, личностно ориентированный и компетентностный, андрагогический и акмеологический подходы, свидетельствует о функционировании в социально-культурной сфере механизма преемственности и ценности исторического опыта.

Основные принципы современной системы дополнительного профессионального образования педагогических кадров реализуются на идеях непрерывности, интеграции, многоуровневости и гибкости профессиональных программ, содержание которых строится на преемственности, с учётом психолого-педагогических научных достижений и инновационного педагогического опыта, совместимость разных уровней и организационных структур. Принципы сферы дополнительного профессионального образования основываются также на опережающем и регулирующем характере содержания обучения, ориентации на развитие специалиста как личности, индивидуализации учебного процесса.

Таким образом, можно констатировать, что внешние условия становятся основными факторами развития современной системы дополнительного профессионального образования педагогических кадров в России, что обусловлено, прежде всего, необходимостью ведения данного вида образовательной деятельности в дистанционном формате.

Библиографический список

1. Мухина Т.Г., Копосов Е.В., Бородачев В.В. История и перспективы развития дополнительного профессионального образования в России. *Приволжский научный журнал*. 2013; № 3 (27): 123 – 128.
2. Никитин Э.М. Развитие федерально-региональной системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2009; № 1 (1): 83 – 85.
3. Масанова М.Д. Подготовка народных учителей в России во второй половине XIX в. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2013; Т. 4, № 1: 174 – 180.
4. Рубан А.В., Хазова С.А. Психолого-педагогические условия формирования аксиологической компетентности курсантов. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика и психология. 2016; № 3 (183): 74 – 80.
5. Адищев В.И. Музыка в школе: учебно-методическое обеспечение (из практики первых послеоктябрьских лет). *Историко-педагогический журнал*. 2019; № 4: 127 – 138.
6. Аракелова А.О. Профессиональное музыкальное образование в период становления (1918 – 1930-е годы). *Мир науки, культуры, образования*. 2012; № 2 (33): 312 – 315.
7. Горбунова И.Б. О Юрии Николаевиче Рагсе. *Измерение музыки. Памяти Юрия Николаевича Рагса (1926 – 2012):* сборник научных статей. Санкт-Петербург, 2015: 15 – 20.
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. Горбунова И.Б. Новые информационные технологии в дистанционном обучении физике. *Новое в методике преподавания физики*. Санкт-Петербург, 1995: 14 – 16.
10. Носкова Т.Н., Шилова О.Н., Горбунова И.Б., Павлова Т.Б. и др. *Экспериментальные методики образовательных взаимодействий в виртуальной среде Герценовский университет – высокотехнологичная информационная образовательная среда*. Санкт-Петербург, 2014; Выпуск 2.
11. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; № 19: 162 – 168.
12. Горбунова И.Б., Помазенкова М.С., Товпич И.О. Планшетные и музыкально-компьютерные технологии в системе профессионального музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 8: 211 – 219.
13. Аракелова А.О. Детские школы искусств Российской Федерации: современное состояние и перспективы развития. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2017; № 41-1: 196 – 210.

References

1. Muhina T.G., Koposov E.V., Borodachev V.V. Istoriya i perspektivy razvitiya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v Rossii. *Privolzhskij nauchnyj zhurnal*. 2013; № 3 (27): 123 – 128.

2. Nikitin `E.M. Razvitie federal'no-regional'noj sistemy povysheniya kvalifikacii i professional'noj perepodgotovki rabotnikov obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2009; № 1 (1): 83 – 85.
3. Masanova M.D. Podgotovka narodnyh uchitelej v Rossii vo vtoroj polovine XIX v. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2013; T. 4, № 1: 174 – 180.
4. Ruban A.V., Hazova S.A. Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya aksiologicheskoj kompetentnosti kursantov. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2016; № 3 (183): 74 – 80.
5. Adischev V.I. Muzyka v shkole: uchebno-metodicheskoe obespechenie (iz praktiki pervyh posleoktyabr'skih let). *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal*. 2019; № 4: 127 – 138.
6. Arakelova A.O. Professional'noe muzykal'noe obrazovanie v period stanovleniya (1918 – 1930-e gody). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; № 2 (33): 312 – 315.
7. Gorbunova I.B. O Yurii Nikolaeviche Ragse. *Izmerenie muzyki. Pamyati Yuriya Nikolaevicha Ragsa (1926 – 2012):* sbornik nauchnyh statej. Sankt-Peterburg, 2015: 15 – 20.
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. Gorbunova I.B. Novye informacionnye tehnologii v distancionnom obuchenii fizike. *Novoe v metodike prepodavaniya fiziki*. Sankt-Peterburg, 1995: 14 – 16.
10. Noskova T.N., Shilova O.N., Gorbunova I.B., Pavlova T.B. i dr. *`Eksperimental'nye metodiki obrazovatel'nyh vzaimodejstvij v virtual'noj srede Gercenovskij universitet – vysokotehnologichnaya informacionnaya obrazovatel'naya sreda*. Sankt-Peterburg, 2014; Vypusk 2.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i audiovizual'nyj sintez: aktual'noe znachenie i perspektivy razvitiya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; № 19: 162 – 168.
12. Gorbunova I.B., Pomazenkova M.S., Tovpich I.O. Planshetnye i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 8: 211 – 219.
13. Arakelova A.O. Detskie shkoly iskusstv Rossijskoj Federacii: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2017; № 41-1: 196 – 210.

Статья поступила в редакцию 02.08.21

УДК 378

Guseva A.V., *MA student, Hertsen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: arinda1998@mail.ru*

THE USE OF SOUND INTERACTIVE TRAINING APPLICATIONS IN THE PROCESS OF DEVELOPING A SOUND ENGINEER'S PROFESSIONAL TECHNICAL HEARING. The article deals with development of professional hearing of a sound engineer through the use of interactive audio training applications. The author of the article analyzes the concept "technical hearing of a sound engineer", considers its basic characteristics. Considerable attention is paid to the review of existing training programs, as well as the classification of sound simulators, ranked by their properties and purpose, is given. The author of the article considers problems associated with the definition of technical requirements for creating necessary conditions for training the hearing of a professional sound engineer, justifies meaningful components and identifies necessary parameters that a future specialist should be able to hear, recognize and interpret in the process of sound recording. The article notes that the possession of modern music computer technologies is one of the key components of the artistic, creative and musical-educational sphere of activity in the process of training, advanced training and professional retraining of specialists engaged in the development of sound material and accompaniment of concert events of various levels.

Key words: **music computer technologies, technical hearing of sound engineer, sound interactive training applications, sound simulators.**

А.В. Гусева, *магистрант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: arinda1998@mail.ru*

О ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО СЛУХА ЗВУКОРЕЖИССЕРА

В статье рассмотрен вопрос развития профессионального слуха звукорежиссера путем применения звуковых интерактивных обучающих приложений. Автором статьи анализируется понятие «технический слух звукорежиссера», рассматриваются его основные характеристики. Значительное внимание уделено обзору существующих тренажёрных программ, а также приводится классификация звуковых тренажёров, ранжированных по их свойствам и предназначению. Автор статьи рассматривает проблемы, связанные с определением технических требований к созданию необходимых условий для тренировки слуха профессионального звукорежиссёра, обосновывает содержательные компоненты и выделяет необходимые параметры, которые будущий специалист должен уметь слышать, распознавать и интерпретировать в процессе звукозаписи. В статье отмечается, что владение современными музыкально-компьютерными технологиями является одним из ключевых компонентов художественно-творческой и музыкально-образовательной сферы деятельности в процессе подготовки, повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов, занимающихся разработкой звукового материала и сопровождением концертных мероприятий различного уровня

Ключевые слова: **музыкально-компьютерные технологии, технический слух звукорежиссера, звуковые интерактивные обучающие приложения, звуковые тренажёры.**

Музыкально-компьютерные технологии (МКТ – см., например, работу [1]) являются одним из ключевых содержательных компонентов художественно-творческой и музыкально-образовательной сферы деятельности специалистов, занимающихся разработкой звукового материала или сопровождением концертных мероприятий различного уровня, для обеспечения которых требуется качественная, наполненная творческим содержанием работа со звуковым материалом. Сегодня уже невозможно представить проведение практически любого музыкального или культурно-массового мероприятия без использования звукоусилительной техники, не говоря уже о студиях звукозаписи, где проводится запись и последующая обработка музыкального материала. Радиовещание, телевидение, интернет-каналы применяют МКТ также и в производстве трансляции аудио- и видеоконтента. Важную роль в обеспечении качественного звукового оформления в сфере МКТ играют звукорежиссеры, звукоинженеры и саунд-дизайнеры.

В связи с тем, что для нашей страны профессия звукорежиссера по сравнению с другими профессиональными областями является достаточно молодой, и всего лишь несколько вузов и колледжей творческой направленности предлагают получить диплом по направлению «Звукорежиссура» («Музыкальная звукорежиссура», «Звукорежиссура организации массовых мероприятий» и др.), специалисты, владеющие профессиональными навыками в данной области, оказываются чрезвычайно востребованными в самых разных учреждениях, на концертных площадках, в студиях. Частично данная проблема, связанная с отсутствием необходимого количества и уровня подготовки специалистов, решается за счёт обучения людей, имеющих среднее и высшее, полное и неоконченное высшее музыкальное либо музыкально-педагогическое образование в процессе их подготовки на курсах повышения квалификации или по программам профессиональной переподготовки. Так, в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена в учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» реализуется ряд программ такого направления. Это и программы профессиональной переподготовки – «Информационные технологии в музыке и в музыкальном образовании» и «Технологии создания и художественной обработки звуковой информации», и программы повышения квалификации, среди которых «Музыкальная звукорежиссура», «Технологии создания аудиовизуальных проектов», «Цифровые технологии в современной концертной практике».

Однако одной из основных проблем остаётся проблема подготовки профессиональных звукорежиссёров в системе полного профессионального высшего образования, одной из самых важных задач в период обучения студентов является не только процесс получения ими теоретических знаний и применение этих знаний на практике, но и формирование *профессионального технического слуха*. Для осуществления этой задачи в перечень дисциплин, активно участвующих в формировании профессиональных навыков звукорежиссёра, которые должны освоить будущие специалисты, входят «Слуховой анализ» и «Развитие технического слуха» [2]. Несмотря на это, как показывает практика, для формирования тонкого звукорежиссерского слуха часов по данным дисциплинам не всегда достаточно. Тогда возникает вопрос, где и каким образом тренировать студентам свой слух, если совмещать учебный процесс с работой на студии звукозаписи

практически невозможно? Для решения этой проблемы могут выступать звуковые интерактивные обучающие приложения – звуковые тренажёры.

Чтобы понять, как звуковые тренажеры могут помочь в тренировке слуха, в первую очередь следует разобраться в восприятии человеком звука, а также рассмотреть профессиональный слух звукорежиссера и обозначить те параметры аудиозаписей, которые должен уметь слышать звукорежиссер при их прослушивании.

Звуковой сигнал (музыка, речь, шум и др.), поступающий на вход слуховой системы человека, обладает определенным набором физических характеристик: интенсивностью, периодичностью (частотой), длительностью, спектром, расположением в пространстве и др. Этот же сигнал вызывает определенные ощущения, которые могут характеризоваться субъективными параметрами: высота, громкость, тембр, маскировка, локализация и т.д. Зоны Брока и зоны Верника, расположенные в левом полушарии мозга, отвечают за понимание и воспроизведение речи, а также за анализ ритма. Правое полушарие определяет высоту и тональность в музыке. При этом мозг интегрирует информацию от обоих полушарий и строит единую звуковую картину [3].

Таким образом, природа слухового восприятия человека такова, что он способен анализировать акустическую картину окружающего мира. Однако не всем удается выразить свои слуховые ощущения объективно, и на это есть несколько причин: отсутствуют врожденные природные данные, имеются нарушения слуха, не приложены усилия в области тренировки слуха. При этом человеку с лучшими природными данными тренировка слуха поддается намного легче, чем человеку с худшими данными или даже не имеющего их.

Человеку с неразвитым музыкальным слухом трудно адекватно оценивать музыкальный материал. Обычно он не знает, на чем акцентировать свое внимание и способен лишь сформулировать свои ощущения, как «мне кажется, что что-то не так, но я не понимаю, что именно» или «звучит красиво, но как этого достигли, я не могу предположить».

Поэтому при поступлении в учебные заведения существует минимальный порог входа в профессию, который предполагает наличие у будущих специалистов творческих и музыкальных способностей, природных данных и умения слышать и выражать свои слуховые ощущения. В этом случае у студентов будет больше шансов научиться управлять своим «акустическим зрением» [4].

В звукорежиссерской среде под термином «профессиональный технический слух» подразумевают способность полноценно воспринимать фонограмму (или концертное звучание) и адекватно оценивать достоинства и недостатки прослушиваемого материала. Иными словами – слышать помимо мелодических линий то пространство, в котором они расположены, и уметь охарактеризовать звучание в технических терминах [5; 6].

Для понимания ключевых параметров звукозаписи, которые должен слышать и адекватно оценивать звукорежиссер, рассмотрим протокол OIRT.

Впервые в нашей стране вопрос исследования слуха звукорежиссера и оценки звукозаписи датируется 1960 годом, когда у главного технолога государственного дома радиовещания и звукозаписи Б. Меерзона появилась инициатива по формированию экспертной группы для исследования слуха разных людей на одинаковое восприятие различных звуковых явлений. В результате исследования для оценки звукозаписей был разработан протокол OIRT (Ассоциация вещательных организаций стран СЭВ), который применяется звукорежиссерами в нашей стране по настоящее время.

Протокол OIRT включает в себя десять параметров: пространственное восприятие, прозрачность, музыкальный баланс, окраска звука, помехи, художественная форма, аранжировка, техника звука, стереовпечатление и общее впечатление. То есть звукорежиссер должен уметь различать и охарактеризовывать как художественные, так и технические параметры звукозаписи [7].

Теперь, обобщая все вышеприведенное, можно сделать вывод, что слух звукорежиссера включает в себя звуковысотное, тембровое, динамическое, пространственное восприятие, а также распознавание на слух различных полос амплитудно-частотной характеристики сигнала, определение акустических задержек и характера влияния подобных преобразований на основные тембровые качества звука. Все эти параметры слуха требуют регулярной тренировки.

Универсальным подходом для тренировки слуха могут выступать звуковые интерактивные обучающие приложения. Условно поделим звуковые тренажеры на технические и музыкальные. Технические звуковые тренажеры включают в себя упражнения, которые основываются на амплитудных, спектральных (частотных), фазовых, временных, формантных преобразованиях и фильтрации звука. Музыкальные звуковые тренажеры содержат в себе элементы сольфеджио и музыкальной грамоты: тренировка памяти на угадывание проигрываемых нот, интервалов, аккордов, запоминание мелодических линий и их воспроизведение, работа с ритмическими рисунками.

Одним из самых известных технических звуковых тренажёров является Golden Ears от компании Phillips, который на сегодняшний день недоступен.

Существуют также и функционирующие приложения, например, Sound Gym. Приложение предназначено для тренировки слуха и позиционируется как центр обучения продюсеров и звукорежиссеров. У Sound Gym имеется существенный недостаток: чтобы получить доступ к полному формату, нужно заплатить немалую сумму, которую вряд ли может позволить себе студент.

Очень полезный игровой курс для музыкальных продюсеров и звукорежиссеров для совершенствования навыков критического слушания принадлежит компании iZotope. Приложение действует на базе плагинов iZotope Ozon, которые активно применяются при сведении и мастеринге аудиозаписей. На официальном сайте открыта функция бесплатного пробного периода. Приложение существенно дешевле Sound Gym, однако оно также платное и разработано на английском языке.

Некоторые тренажёры можно скачать с их официального сайта, однако последние обновления таких приложений датируются прошлым десятилетием. В то время, когда технологии не стоят на месте, приложениям также требуются постоянные обновления и добавления новых возможностей.

Также в таких тренажёрах обычно недоступна функция переключения языка интерфейса. Но если такая функция и присутствует, то русский язык не включен в перечень языков переключения. Это добавляет еще одну трудность: чтобы успешно пользоваться приложением, недостаточно знать иностранный язык на уровне разговорного, так как тренажёры наполнены профессиональной лексикой в области звукорежиссуры.

К сожалению, аналогов таких технических звуковых тренажеров в России до сих пор еще не выпускалось. В связи с этим появляется необходимость в разработке отечественного приложения подобного образца, которое будет полезным не только для будущих и действующих звукорежиссеров, а но и для композиторов, музыкальных исполнителей, саунд-дизайнеров и музыкальных продюсеров. Также отсутствуют звуковые приложения, которые объединяют в себе как музыкальные, так и технические упражнения.

В отличие от технических звуковых тренажеров, музыкальные звуковые приложения наиболее доступны и распространены. Из них можно выделить следующие программы: BetterEars, Functional Ear Trainer, EarToner, Tete, GNU Solfege и др. Такие тренажеры нацелены на обучение пользователя распознавать интервалы, аккорды, лады, мелодии и ритмы. Музыкальные звуковые тренажеры обладают примерно одним и тем же функциональными возможностями и отличаются друг от друга лишь интерфейсом и наличием или отсутствием определенных функций, например, функцией зацикливания или режима проигрывания в рандомной тональности.

Также необходимо уделять внимание вопросам создания акустических условий и подбору техники, через которую будет обеспечиваться развитие и тренировка профессионального слуха. Если музыкальные упражнения не требуют строгих акустических и технических условий, то для технических звуковых тренажеров это условие обязательно к выполнению. При применении часто используемой акустической техники (недорогие наушники, колонки от музыкального центра и т.п.) производитель обычно приукрашивает звук. Например, на домашнем кинотеатре приподняты высокие частоты, чтобы звук взрывов, например, казался более реалистичным. Поэтому если использовать такие громкоговорители или головные телефоны для обработки музыкального материала, то созданная музыкальная картина будет звучать красиво и хорошо только на этой технике, и при прослушивании музыкального материала на технике с другими техническими параметрами полученный результат может сильно отличаться в худшую сторону. Для обработки музыкального материала и звука, не говоря уже о тренировке слуха, необходима техника, которая будет выдавать «честный» звук без улучшений. Если добиться результата, при котором звук на такой технике будет качественный, то он будет хороший и при использовании любой другой акустической системы.

Тренировку слуха можно обеспечить двумя способами:

1) через головные телефоны (наушники открытого типа), которые позволяют игнорировать внешние акустические условия;

2) громкоговорители (студийные мониторы), для которых необходимы хорошие акустические условия, предполагающие наличие звукоизоляции или даже акустического ремонта. При этом размеры громкоговорителей должны соответствовать размеру помещения.

Все эти и многие другие затронутые в данной статье проблемы напрямую связаны с моделированием процесса музыкального творчества [8 – 10], который, в свою очередь, основан на использовании математических методов исследования в музыкознании [11 – 13], а также с получившими широкое развитие вопросами включения звукового материала в единое синестетическое, в частности аудиовизуальное, пространство, что может играть существенную роль при подготовке современного музыканта и звукорежиссёра [14 – 15].

Таким образом, для получения объективного результата слух профессионального звукорежиссёра (а также любого специалиста, профессиональная деятельность которого связана с вопросами художественной оценки звукового пространства, или «звуковой картины» – термин звукорежиссёра В.Г. Динова) необходимо тренироваться на качественной технике и при необходимости – в идеальных акустических условиях или хотя бы приближенных к ним. Отметим при этом, что вариант с головными телефонами – наиболее доступный в работе со звуком, чем использование громкоговорителей для этих целей.

Понимая, что в данной работе предпринята лишь попытка проведения анализа ситуации, связанной с расширением возможностей для реализации системы профессиональной подготовки звукорежиссёров в нашей стране, мы отметим, что рассмотренный в статье вопрос развития профессионального слуха звукорежиссера путем применения звуковых интерактивных обучающих приложений является актуальным на сегодняшний день.

Рассматривая проблемы, связанные с определением технических требований к созданию необходимых условий для тренировки слуха профессионального звукорежиссёра и обосновывая основные содержательные компоненты понятия «технический слух звукорежиссера», рассматривая его основные характеристики, мы выделяем необходимые параметры «звуковой картины», или звукового пространства, которые будущий специалист должен уметь слышать, распознавать и интерпретировать в процессе звукозаписи.

Отметим, что на данном этапе развития системы подготовки специалистов в данном направлении значительную образовательную функцию могут выполнять звуковых интерактивные обучающие приложения или специализированные тренажёрные программы, с помощью взвешенного и технически грамотного методического и методологического подхода можно успешно тренировать «технический слух звукорежиссера».

Библиографический список

1. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.
2. Кучекеева Л.А. Значение дисциплин «Развитие технического слуха» и «Слуховой анализ» в формировании профессиональных навыков звукорежиссёра. *Социально-ориентированное проектирование системы формирования гражданской идентичности учащейся молодежи в поликультурном образовательном пространстве*: сборник материалов Международной научно-практической конференции: в 2 т. Казань: Издательство «Данис», 2015; Т. I: 269 – 274.
3. Алдошина И.А., Приттс Р. *Музыкальная акустика*: учебник. Санкт-Петербург: Композитор, 2011.
4. Динов В.Г. *Звуковая картина. Записки о звукорежиссуре*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Лань, Планета музыки, 2020.
5. Рахманова Н.Н. *Развитие технического слуха: цели, особенности, методики*. Available at: http://www.showmaster.ru/categories/razvitie_tekhnicheskogo_slukha_tseli_osobennosti_metodiki.html
6. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; № 4: 95 – 100.
7. Вейценфельд А.В. *Профессиональная оценка качества звукозаписей*. Available at: https://www.hi-fi.ru/magazine/audio/professionalnaya-otsenka-kachestva-zvukozapisey
8. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ – 2014»*: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции. Санкт-Петербург, 2014: 293 – 294.
9. Горбунова И.Б., Кибиткина Э.В. Музыкальное программирование: вопросы подготовки специалистов. *Искусство и образование*. 2010; № 5 (67): 104 – 111.
10. 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.
11. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О математических методах в исследовании музыки и подготовке музыкантов. *Проблемы музыкальной науки*. 2013; № 1 (12): 264 – 268.
12. Горбунова И.Б. *О Юрии Николаевиче Рагсе. Измерение музыки. Памяти Юрия Николаевича Рагса (1926 – 2012)*: сборник научных статей. Санкт-Петербург, 2015: 15 – 20.
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. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; № 19: 162 – 168.
15. 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.

References

1. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.
2. Kuchekeeva L.A. Znachenie disciplin “Razvitie tehnicheskogo sluha” i “Sluhovoj analiz” v formirovanii professional’nyh navykov zvukorezhissera. *Social’no-orientirovannoe proektirovanie sistemy formirovaniya grazhdanskoj identichnosti uchaschejsya molodezhi v polikul’turnom obrazovatel’nom prostranstve*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2 t. Kazan’: Izdatel’stvo “Danis”, 2015; T. I: 269 – 274.
3. Aldoshina I.A., Pritts R. *Muzykal’naya akustika*: uchebnik. Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2011.
4. Dinov V.G. *Zvukovaya kartina. Zapiski o zvukorezhissure*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Lan’, Planeta muzyki, 2020.
5. Rahmanova N.N. *Razvitie tehnicheskogo sluha: celi, osobennosti, metodiki*. Available at: http://www.showmaster.ru/categories/razvitie_tekhnicheskogo_slukha_tseli_osobennosti_metodiki.html
6. Gorbunova I.B. Muzykal’nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 4: 95 – 100.
7. Veĭcenfel’d A.V. *Professional’naya ocenka kachestva zvukozapiseĭ*. Available at: https://www.hi-fi.ru/magazine/audio/professionalnaya-otsenka-kachestva-zvukozapisey
8. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal’no-komp’yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal’nogo tvorchestva. *Regional’naya informatika “RI – 2014”*: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2014: 293 – 294.
9. Gorbunova I.B., Kibitkina `E.V. Muzykal’noe programmirovanie: voprosy podgotovki specialistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2010; № 5 (67): 104 – 111.
10. 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.
11. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O matematicheskih metodah v issledovanii muzyki i podgotovke muzykantov. *Problemy muzykal’noj nauki*. 2013; № 1 (12): 264 – 268.
12. Gorbunova I.B. *O Yurii Nikolaeviche Ragse. Izmerenie muzyki. Pamyati Yuriya Nikolaevicha Ragsa (1926 – 2012)*: sbornik nauchnyh statej. Sankt-Peterburg, 2015: 15 – 20.
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. Muzykal’no-komp’yuternye tehnologii i audiovizual’nyj sintez: aktual’noe znachenie i perspektivy razvitiya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; № 19: 162 – 168.
15. 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.

Статья поступила в редакцию 02.08.21

УДК 378

Rubtsov A.A., *teacher (music computer technologies), Academic Gymnasium No. 56 (St. Petersburg, Russia), E-mail: petershelter@mail.ru*

MUSIC AND COMPUTER TECHNOLOGIES IN PRIMARY SCHOOLS. The article highlights the main elements of an educational program “Music Computer Technologies”, which is taught at the Academic Gymnasium No. 56 in St. Petersburg for a long period (more than 10 years) and the results of training, which show a high degree of its effectiveness. In accordance with the modern approach to music lessons in Russian education, the goal of the program is integral formation of foundations of the musical culture of primary school students. The key principle of the program is its focus on the personal development of the student, the development of spiritual and moral qualities, familiarity with the phenomena and the main laws of musical culture, and the researcher emphasizes the development of practical forms of music making. The main and especially relevant feature of the program implemented in the gymnasium is its practical orientation: the focus on development of practical forms of music-making by students, underlying practical knowledge, skills and abilities. Making music is playing musical instruments, which makes it possible to create music that both students and students like, and it is a very important component of music lessons, but still poorly developed in the national tradition of teaching music in a secondary school. Music-making skills help a child to master musical creativity with the help of a computer, making it more effective and conscious, based on an understanding of the laws of musical art, and on a lively mood of creative self-expression in musical activity inherent in a musician. To solve the pedagogical problem of the holistic study of musical culture, the program provides for the work of students in several directions, and each of the directions is assigned a separate section of the program.

Key words: **music and computer technologies, music education, general education school.**

А.А. Рубцов, *преп., Академическая гимназия № 56, г. Санкт-Петербург, E-mail: petershelter@mail.ru*

МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье освещены основные элементы образовательной программы «Музыкально-компьютерные технологии», которая преподаётся в Академической гимназии № 56 г. Санкт-Петербурга на протяжении длительного периода (более 10 лет), и результаты обучения по которой показывают высокую степень её эффективности. В соответствии с современным подходом в отечественном образовании к урокам музыки определяется цель программы – целостное формирование основ музыкальной культуры учащихся начальной школы. Ключевым принципом программы является ее нацеленность на личностное развитие ученика, развитие духовно-нравственных качеств, знакомство с явлениями и главными закономерностями музыкальной культуры, и подчеркнем особо, на освоение практических форм музицирования. Главной и актуальной особенностью программы, реализуемой в гимназии, является ее практическая направленность: нацеленность на освоение учащимися практических форм музицирования, лежащих в его основе практических знаний, навыков и умений. Музицирование – игра на музыкальных инструментах, дающая возможность создавать музыку, которая нравится как учащемуся, так и ученикам, – очень важный компонент уроков музыки, по нашему мнению, и, к сожалению, до сих пор слабо разработанный в отечественной традиции обучения музыке в общеобразовательной школе. Навыки музицирования помогают ребенку осваивать и музыкальное творчество с помощью компьютера, делая его более эффективным и осознанным, основанным на понимании законов музыкального искусства и на живом настрое творческого самовыражения в музыкальной деятельности, присущей музыканту. Для решения педагогической задачи по целостному изучению музыкальной культуры в программе предусмотрена работа учащихся по нескольким направлениям, и каждому из направлений отводится отдельный раздел программы.

Ключевые слова: **музыкально-компьютерные технологии, обучение музыке, общеобразовательная школа.**

Музыкально-компьютерные технологии как предмет в начальной общеобразовательной школе преподается в Академической гимназии № 56 г. Санкт-Петербурга по специально составленной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе «Музыкально-компьютерные технологии». Программа формирует подходы к музыкальному образованию, разрабатываемые учебно-методической лабораторией (УМЛ) «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (см. работы [1; 2]). Главным направлением лаборатории является апробирование и внедрение в систему образования музыкально-компьютерных технологий, моделирование процесса музыкального творчества [3; 4; 5], разработка цифровых образовательных программ и учебных пособий [6; 7; 8], а также методик применения музыкального компьютера и музыкально-компьютерных программ при изучении музыки. Участие в этом процессе учёных, музыковедов, композиторов и педагогов-практиков обеспечивает высокий уровень проводимых в УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» исследований (см., например, работы [9 – 12]. Программа «Музыкально-компьютерные технологии» имеет рецензию РГПУ им. А.И. Герцена, в которой отмечается ее большой воспитательный потенциал, а также эффективность в развитии музыкальной культуры учеников начальной школы и совершенствовании их музыкальных способностей.

В соответствии с современным подходом в отечественном образовании к урокам музыки определяется *цель* программы – целостное формирование основ музыкальной культуры учащихся начальной школы. Ключевым принципом программы является ее нацеленность на личностное развитие ученика, развитие духовно-нравственных качеств, знакомство с явлениями и главными закономерностями музыкальной культуры и, подчеркнем особо, на освоение практических форм музицирования.

Главной и актуальной особенностью программы, реализуемой в гимназии, является ее практическая направленность: нацеленность на освоение учащимися практических форм музицирования, лежащих в его основе практических знаний, навыков и умений. Музицирование – игра на музыкальных инструментах, дающая возможность создавать музыку, которая нравится, как учащемуся, так и ученикам, – очень важный компонент уроков музыки, по нашему мнению, и, к сожалению, до сих пор слабо разработанный в отечественной традиции обучения музыке в общеобразовательной школе. Навыки музицирования помогают ребенку осваивать и музыкальное творчество с помощью компьютера, делая его более эффективным и осознанным, основанным на понимании законов музыкального искусства и на живом настрое творческого самовыражения в музыкальной деятельности, присущем музыканту.

Для решения педагогической задачи по целостному изучению музыкальной культуры в программе предусмотрена работа учащихся по нескольким направлениям, и каждому из направлений отводится отдельный раздел программы. Ученики в процессе обучения следуют от одного раздела к другому, в рамках которого меняется *основная форма музыкальной деятельности ученика*, изученные понятия и представления получают новое освещение и практическое наполнение.

Так, центральной темой раздела **«Музыкальная литература в проектной деятельности»** является природа. В этом разделе учащиеся вторых классов (первый год обучения по программе) обращаются к наблюдению явлений природы и образов природы в изобразительном искусстве, в музыке и поэзии. Учатся словами описывать явления природы, настроение музыки и в задушевных пейзажах русских художников, описывать характер переживаний и чувства, вызываемые искусством. Обращение к миру природы соответствует возрастным особенностям младших школьников, способствует формированию эмоционально-ценностного отношения к музыкальному искусству, развитию нравственных и эстетических чувств и одновременно делает изучение ребенком *средств музыкальной выразительности* более конкретным и наглядным. Ученикам предлагается подготовить презентации, самим придумать названия, которые можно объединить единой темой: «Поэзия родной земли в картинах русских художников». Работа над презентацией, в которой объединяются образные языки искусств – живописи, поэзии и музыки – завершается индивидуальными выступлениями учеников в классе, с показом подготовленной презентации и демонстрацией самых простых навыков публичного выступления на тему искусства. Как правило, для детей это становится первым опытом выступления в классе с использованием информационно-компьютерных технологий. Так ученики получают первый опыт выступления перед слушателями, развивают культуру восприятия и совместного обсуждения эстетического явления. В процессе выбора музыкального сопровождения к презентации ученики знакомятся с произведениями П.И. Чайковского – «Времена года», А. Вивальди – «Времена года», Г. Свиридова – «Осень», «Весна», «Вальс» (из кинофильма «Метель»). В третий год обучения – с балетом А.К. Глазунова «Времена года» и другими.

Данный раздел позволяет обратиться и к другим важным темам на уроках музыки: музыкальные инструменты симфонического оркестра, виды искусств и средства художественной выразительности, художественный образ, опера, балет, театр.

Со второго года обучения ученикам в рамках подготовки презентации предлагается интересное задание на написание небольших стихов (четверостиший, трехстиший – хокку) в качестве поэтического комментария к музыке или картинам. Задания выполняются учениками с большим интересом, как правило, многие приобретают первый опыт стихосложения. И, что очень важно, к каждому ученику приходит осознание своей одаренности, способности слагать стихи, выражая через них свой взгляд на мир, интересный сверстникам и взрослым. Эта работа особенно важна с учётом заниженной самооценки многих детей, падения у современных школьников потребности в словесном творчестве и интереса к поэзии.

Следует отметить, что работа над презентацией формирует *проектное мышление* ученика и важные композиционные представления, которые лежат также в основе создания музыки: вступление, основная тема, заключение, фон, центр, симметрия, главное и второстепенное, выделение, контраст и др.

Следующий важный раздел программы, по которому проходит работа учеников, – **«Игра на миди-клавиатуре».** Здесь получают практическое приложение и осмысление уже полученные музыкальные представления о средствах музыкальной выразительности, значении мелодии и ее образности. В рамках раздела учащиеся знакомятся с клавишным инструментом (фортепиано, синтезатор, миди-клавиатура). Простые задания помогут учащимся закрепить правильную постановку рук при игре на клавишном инструменте, отработать технику игры правой и левой руками, запомнить расположение нот на клавиатуре, развить музыкальный слух, чувство мелодии и ритма. Упражнения на миди-клавиатуре делают наглядным и практически значимым знакомство учащихся с основными музыкальными понятиями: звукоряд, гамма, трезвучие, аккорд, мелодия и аккомпанемент, интервал, октава, регистр, музыкальная фактура, бас, тоника, субдоминанта, доминанта и др. Занятия становятся эффективным фактором активного развития мелкой моторики младших школьников. Но самое главное – почти с первых шагов практические упражнения направлены на то, чтобы заинтересовать и научить музыкальной импровизации на клавишном инструменте учеников, сделать возможным создание каждым учеником многоэлементной музыкальной фактуры (включающей бас, гармоническую последовательность и мелодию). Во второй и третий годы обучения в этом разделе получают дальнейшее практическое осмысление музыкальные понятия, такие как динамические оттенки музыки (форте, пиано), исполнительские особенности (стаккато и легато), консонанс и диссонанс, музыкальная фраза, интервалы. Изучаются правила построения мажорных и минорных аккордов, аккордовые последовательности. Получает дальнейшее развитие навыки музыкальной импровизации при игре двумя руками и построении мелодии в импровизационной игре.

Раздел **«Игра на музыкальных инструментах»** также нацелен на развитие музыкальных способностей учеников и практическое освоение важных му-

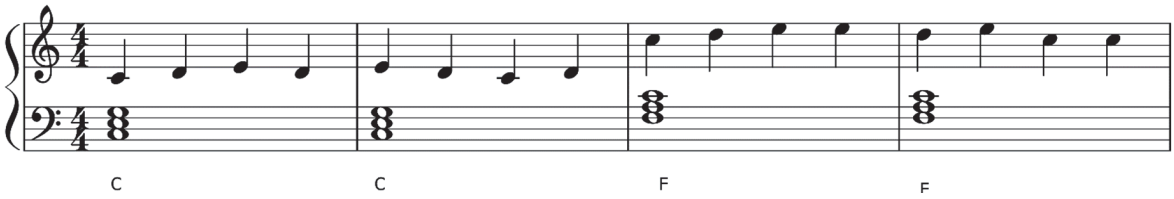
зыкальных представлений: игра в ансамбле, ритмическая партия, ритмическое остинато и паттерн, аккомпанемент. Ученики знакомятся с музыкальным счетом, основными длительностями, учатся читать ритмические рисунки по нотам и ритмической партитуре. И, что очень важно, – знакомятся с принципами игры на перкуссионных и ударных инструментах, учатся играть ритмы и создавать ритмический аккомпанемент в совместном музицировании. Главная практическая задача этого раздела – научиться держать ритм и попадать в такт. Учащиеся последовательно изучают простые приемы игры на инструментах: тарелка ride, маракасы, тамбурин, тон-блок, джембе, бонги, ковбелл. На второй год обучения в данном разделе предусматривается знакомство с приемами игры на кахоне, на электронной ударной установке. При совместном музицировании с использованием перкуссионных инструментов очень эффектным и эффективным становится добавление ударных инструментов, позволяющих играть и сочинять мелодии – ксилофона, металлофона, глюкофона. Эти инструменты способствуют действенному развитию импровизационных способностей и мелодического слуха.

Раздел **«Основы музыкальной грамоты»** предусматривает изучение нотной грамоты, принципов построения многоэлементной музыкальной фактуры, простой компьютерной аранжировки и сочинения музыки в нотном редакторе MuseScore. Ученики получают представление о способах набора нотного материала и создания партитуры, о нотном стане, ключевых знаках, нотной записи аккордов, гамм, трезвучий и арпеджио. По принципу от простого к сложному знакомятся на первоначальном этапе с народной музыкой (например, с русскими народными «Тень-тень», «Ходила младёшенька по борочку»), далее – с несложными произведениями классической музыки (например, «Юмореска» Л. Моцарта, «Менует» И.С. Сперонтеса).

Такое целостное постижение музыкальной культуры, соединяющее изучение теоретического материала и практического его применения в музицировании и игре на музыкальных инструментах, создает прочное основание для музыкального творчества на компьютере. Делает процесс создания музыки в таких программах, как MuseScore и секвенсор (например, FL Studio), основательным, продуктивным и интересным, раскрывающим широкие просторы для творческой самоактуализации в музыке.

Приведем примеры возможного использования простых навыков музицирования на инструментах в музыкальном творчестве на компьютере.

1. Пример выполненного учеником задания по импровизации на клавишном синтезаторе. В ее основе: аккордовая последовательность I – IV (C-F), исполняемая левой рукой и правой рукой (на счет 1, 2, 3, 4) – мелодия, сочиненная из трех нот (До, Ре, Ми).

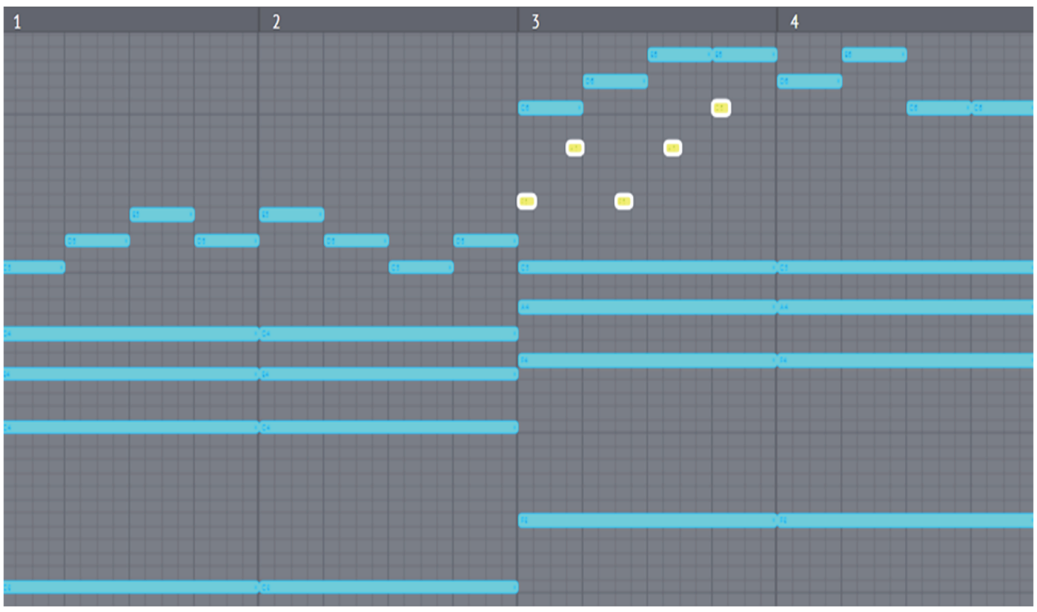


Задания на сочинение музыкальных фраз из двух или трех нот помогают ученикам лучше прочувствовать выразительные средства музыки и сущность импровизационной игры. Задания по клавишной импровизации могут усложняться, следуя логике постепенного раскрытия лада: развертывания звукоряда от трихорда, тетрахорда, пентахорда к гексахорду и семиступенной гамме. Сложность их зависит от индивидуальных особенностей учеников и класса в целом. Ученики, уверенно ориентирующиеся в нотах на клавиатуре, с удовольствием используют пентатонику.

2. Приведенный выше музыкальный образ может получить дальнейшее развитие в нотном редакторе с добавлением разных инструментов в создаваемой учениками партитуре музыкального проекта. Для примера: добавим фагот с басовой партией в тонике аккорда и флейту, которая повторяет главную мелодию в такте 2 и 4:



3. Пример той же музыкальной идеи в секвенсоре. Секвенсоры (например,



FL Studio) эффективны тем, что вызывают живой интерес у школьников, делают процесс написания музыки более наглядным и простым, позволяют с легкостью обращаться к библиотекам с неограниченным количеством тембров и инструментов. Для примера: добавим украшение в такт 3 – короткое соло на ксилофоне:

Так практический опыт простого исполнения аккордов, мелодии, ритмического аккомпанемента в соединении с опытом осмысления образного языка музыки становится конкретной опорой в музыкальном творчестве на компьютере, который выступает полноценным инструментом музыкального самовыражения ученика – юного музыканта.

В заключение отметим важное – *арт-терапевтическое* значение уроков музыки, в частности МКТ, в образовательной среде. Оно обусловлено ориентацией предмета на живую личность во всей ее рационально-эмоциональной и эмоционально-двигательной полноте. Благодаря музыке и другим предметам художественно-эстетического направления обеспечивается и поддерживается хового опыта.

гуманистический («человечный») вектор современного образования, с особым вниманием к внутреннему миру конкретного человека, качеству его внутренних переживаний. Универсальный «язык» музыки», коренящийся в до-рациональных глубинах психического и задействующий механизмы эмоционального восприятия, становится фактором, улучшающим психическое и физическое состояние учеников в школе, эффективным средством расслабления, нормализации их активности и эмоционального состояния. Поэтому хоровое пение (исполнение песен, распевок, вокальных упражнений и сольфеджио) на занятиях по музыке (МКТ) является небольшим по продолжительности, но очень важным элементом каждого урока, элементом, способствующим образованию творческого коллектива, оказывающим благотворное воздействие на социокультурное развитие школьников, формирование позитивного взгляда на мир и школу. Это наиболее активный вид музыкальной деятельности школьника, очень эффективная и доступная форма практического познания музыки, накопления интонационно-слу-

Библиографический список

1. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.
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., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ – 2014»:* материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции. Санкт-Петербург, 2014: 293 – 294.
4. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Компьютерное моделирование процесса музыкального творчества. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2014; № 168: 84 – 93.
5. Горбунова И.Б. Информационные технологии в художественном образовании. *Философия коммуникации: интеллектуальные сети и современные информационно-коммуникативные технологии в образовании*. Санкт-Петербург, 2013: 192 – 202.
6. 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.
7. 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:
8. Горбунова И.Б., Помазенкова М.С., Товпич И.О. Планшетные и музыкально-компьютерные технологии в системе профессионального музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 8: 211 – 219.
9. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Инновационный проект «Музыкально-компьютерные технологии». *Сибирский учитель*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
10. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; № 6: 135 – 139.
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. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; № 19: 162 – 168.
13. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О математических методах в исследовании музыки и подготовке музыкантов. *Проблемы музыкальной науки*. 2013; № 1 (12): 264 – 268.

References

1. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.
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., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika "RI – 2014":* materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2014: 293 – 294.
4. 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.
5. 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.
6. 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.
7. 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:
8. Gorbunova I.B., Pomazenkova M.S., Tovpich I.O. Planshetnye i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 8: 211 – 219.
9. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Innovacionnyj proekt "Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii". *Sibirskij uchitel'*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
10. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; № 6: 135 – 139.
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. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i audiovizual'nyj sintez: aktual'noe znachenie i perspektivy razvitiya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; № 19: 162 – 168.
13. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O matematicheskih metodah v issledovanii muzyki i podgotovke muzykantov. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2013; № 1 (12): 264 – 268.

Статья поступила в редакцию 02.08.21

УДК 378

***Yakimchuk O.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen Russian State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: micho03@rambler.ru*

THE USE OF GAMIFICATION ELEMENTS IN THE PROCESS OF ADDITIONAL DISTANCE LEARNING FOR ADULTS (BASED ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH LANGUAGE). Recently, in the context of rapid development of information technologies and forced transition of many universities and adult education centers to a distance learning format, attempts are being made to actively introduce gamification into the teaching process. Nevertheless, despite the widespread use of this technology in the implementation of the educational process in various subject areas, the issue of the specifics of the use of gamification elements and game technologies in adult distance learning within the framework of additional educational programs is not sufficiently studied. The article considers criteria for selecting effective game elements, as well as analyzes some game technologies and gamification elements according to these criteria; highlights results of pedagogical experience of the author of the article, who implements the process of teaching students of advanced training programs at the Herzen State Pedagogical University of Russia. The results of the work indicate a high potential for using gamification elements to improve the effectiveness of adult education in an online format.

Key words: **gamification, game elements, adult education, distance learning, additional educational programs.**

***О.С. Якимчук**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург,*

E-mail: micho03@rambler.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

В последнее время в условиях стремительного развития информационных технологий и вынужденного перехода многих вузов и центров обучения взрослых на формат дистанционного обучения проводятся попытки активного внедрения геймификации в процесс обучения. Тем не менее, несмотря на широкое распространение данной технологии в реализации образовательного процесса в различных предметных областях, вопрос специфики использования элементов геймификации и игровых технологий в дистанционном обучении взрослых в рамках дополнительных образовательных программ в настоящее время недостаточно изучен. В данной статье рассмотрены критерии отбора эффективных игровых элементов, а также проанализированы некоторые игровые технологии и элементы геймификации соответственно данным критериям; освещаются результаты педагогического опыта автора статьи, реализующего процесс обучения слушателей программ повышения квалификации в Российском государственном педагогическом университет им. А.И. Герцена. Полученные результаты говорят о высоком потенциале использования элементов геймификации для повышения эффективности обучения взрослых в онлайновом формате.

Ключевые слова: **геймификация, игровые элементы, обучение взрослых, дистанционное обучение, дополнительные образовательные программы.**

На сегодняшний день одним из обязательных элементов системы обучения взрослых является дистанционное и онлайн-обучение. Реалии современного мира заключаются в том, что в глобальном масштабе возрастает актуальность качества образования, в том числе взрослых слушателей дополнительных образовательных программ в формате дистанционного обучения. В связи с этим постоянно ведётся поиск инновационных технологий для повышения эффективности образовательного процесса. Одной из таких актуальных на сегодняшний день технологий представляется геймификация образовательного процесса.

Термин «геймификация» был введён в начале 2000-х годов британским программистом Ником Пеллингом и в дальнейшем стал обозначать применение элементов игры и игровых принципов в неигровых контекстах [1, с. 14]. Таким образом, наблюдается возможность использовать игровые методы в неигровых ситуациях, при этом повышая у обучаемых мотивацию и вовлеченность в образовательный процесс.

В процессе использования в обучении геймификация стала рассматриваться исследователями игровой технологии как один из способов организации учебного времени (Исабела Граник, Адам Лобель, Рутгер Энгельс, Джордана Шапиро, Джейн МакГонагалл, Кэти Сален и др.). Данная организация предполагает применение игровых правил, используемых в современных онлайн-играх, для мотивации учащихся и достижения реальных образовательных целей в курсе изучения учебного предмета [2].

Исследователи из Массачусетского технологического университета, разработавшие огромное количество игровых программ, имеющих совершенно разную целевую аудиторию, ориентированные на различные сферы деятельности человека и учитывающие большое разнообразие платформ, на использование которых рассчитаны их компьютерные приложения. Классифицируя программные среды для их использования в сфере образования, выделяют ряд основных категорий игровых программ, ориентированных на возможность их использования в образовательном процессе. Рассмотрим основные из них [3]:

- игровая программа, представляющая возможности для включения в образовательный процесс инновационных образовательных технологий, позволяющая создавать или реализовывать новый способ объяснения учебного материала, организовать инновационный по характеру учебной деятельности способ или метод проверки знаний и т.п.;
- игровая программа, которая обеспечивает возможности получения знаний из различных предметных областей, что имеет очень большое значение в процессе организации образовательных курсов, направленных на реализацию междисциплинарного подхода;
- игровая программа, обеспечивающая возможность реализовывать принцип моделирования как необходимый компонент обучения;
- игровая программа как пример организации дискуссионных форм обучения;
- игровая программа, направленная на реализацию практико-ориентированных учебных заданий;
- игровая программа как способ организации ролевого поведения;
- игровая программа, с помощью которой можно создать наиболее активные и эффективные способы рефлексии, необходимые в процессе проведения занятий с использованием дистанционных образовательных технологий в процессе реализации электронных форм обучения;
- игровая программа для реализации в существующей образовательной системе различных образовательных задач, которые носят исследовательский или даже научный характер и т.д.

В геймификации обычно используются следующие игровые элементы:

1) сторителлинг, постановки и перевоплощение в разных персонажей. Постановки обладают огромным образовательным потенциалом, включая активные действия, различные эмоции т.д.;

2) сотрудничество и соперничество. Командная работа представляет собой важный и необходимый навык;

3) уровни. Процесс игры должен быть поэтапным, с переходом от лёгких заданий к более сложным;

4) показатели прогресса (различные поощрения / призы за свои старания или достигнутые результаты);

5) обратная связь, которая позволяет слушателям отслеживать свои достижения и успехи.

Для успешного использования перечисленных выше элементов геймификации необходимо соблюдать следующие критерии их отбора, которые включают в себя возможность:

1) сформулировать учебное задание в игровой форме;

2) создать чувство конкуренции среди обучаемых; 3) использовать сюжет или «развилку сюжета»;

4) учитывать индивидуальные особенности обучаемых;

5) распределить роли;

6) создать постоянную обратную связи. Игровые элементы, отобранные таким образом, позволяют повысить эффективность использования игровых технологий при обучении взрослых [4, с. 97].

Следует отметить, что одним из основных отличий геймификации от классической дидактической, деловой или ролевой игры является тот факт, что в игре создается конкретная игровая ситуация, как правило, ограниченная во времени и в пространстве (так, например, в деловой игре разыгрывается конкретная, заранее продуманная и обоснованная до деталей и отдельных элементов ролевая ситуация с сюжетом, определёнными правилами (т.е. заранее спрогнозированным алгоритмом действий и необходимостью проведения последующего анализа ситуации), в то время как в процессе геймификации образовательной деятельности происходит использование игровых элементов и механизмов взаимодействия в привычном формате, свойственном конкретному образовательному процессу со всеми различными элементами, ему сопутствующими, что делает процесс обучения в целом более интересным и продуктивным. В результате использования различных элементов, свойственных геймификации образовательного процесса с использованием дистанционных форм обучения, у взрослых слушателей программ дополнительного образования английскому языку появляется возможность создать некую единую группу, в которой участники успешно взаимодействуют друг с другом, помогая или конкурируя друг с другом, тем самым повышая мотивацию к изучению данного предмета.

Говоря о внедрении геймификации в процесс обучения иностранному языку слушателей программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки, следует отметить, что использование возможности и особенности неимитационного характера активности взрослых с использованием игровых программ и всех тех преимуществ, которые способен обеспечить свойственный геймификации образовательный контент, позволяет развивать не только иноязычные коммуникативные навыки и умения, но и хорошо сформированные навыки и умения профессионала-лингвиста и, как показывает наш многолетний опыт реализации такого образовательного подхода в системе дополнительного образования преподавателей различных факультетов, работающих в высшем учебном заведении (на примере образовательного процесса в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена в системе дополнительного профессионального образования при реализации программ повышения квалификации в области профессионального владения иностранным языком), приобретать опыт, а также развивать критическое мышление, умение организовывать совместную научную и образовательную деятельность с коллегами из других стран, обеспечивать готовность к реализации совместных рабочих проектов. Это делает процесс геймификации учебного процесса уникальным образовательным ресурсом, с использованием различных элементов которого оказывается возможным организовать учебный процесс таким образом, что пассивные методы обучения, уходя в прошлое, когда обучение иностранному языку, растягиваясь на долгие годы, не приносило деятельностного результата, уступа-

ют место новым, активным формам обучения, позволяющим за более короткий срок передать полноценные и надёжные знания, помогающие преподавателю осуществлять необходимую коммуникативную, научную и образовательную деятельность на должном уровне. Становится возможной реализация проблемных методов обучения, поисковой деятельности, разработки и реализации исследовательских проектов, а также моделирование образовательных ситуаций и всего процесса обучения в целом путем создания виртуального языкового пространства [5, с. 178].

Высокотехнологичная творческая информационная образовательная среда обеспечивает введение геймификации образовательного процесса и всех доступных в технологическом плане интерактивных форм организации учебного процесса, которые формируют стремление к саморазвитию [6, с. 180] всех участников образовательного процесса и, прежде всего, преподавателей – слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, направление обучения которых связано с усвоением иностранного языка.

В процессе реализации различных форм дистанционного обучения английскому языку слушателей курсов повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки используются различные элементы геймификации, которые можно найти, в том числе, в обучающих мобильных приложениях (таких, например, как «Learningapps», «Quizlet» и «Classtools» и т.д.), в платформах для изучения иностранных языков (например, DuoLingo, Lingualeo, Puzzle English и т.д.) и в среде дистанционного обучения MOODLE.

Если взять за основу среду электронного обучения MOODLE, которая используется при осуществлении дистанционного образовательного процесса в рамках дополнительных образовательных программ в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена г. Санкт-Петербурга, то можно увидеть, что данная среда предлагает достаточно большие возможности для использования элементов геймификации. *Игроками* выступают все участники образовательного процесса, включающие в себя обучающихся и преподавателя. *Правила* представлены программой учебного курса или планами-разработками отдельных занятий с описанием особенностей процесса обучения и условий достижения поставленных образовательных целей. *Очки* – это система оценивания по разным шкалам. *Наградой* может стать дополнительное одобрение и похвала преподавателя, которые он может отобразить в разделе осуществления обратной связи с обучаемыми. *Уровни* представлены систематизированными заданиями, темами, тестами и т.д. Таким образом, можно сделать вывод о том, что MOODLE представляет достаточно много возможностей для использования элементов геймификации.

Необходимо также отметить ценность использования элементов геймификации с точки зрения реализации дидактических принципов обучения. Возможность реализации мгновенной обратной связи, рефлексия и возможности реализации взаимного оценивания и самооценивания позволяют актуализировать различные основополагающие принципы образовательного процесса, среди которых наиболее важными, влияющими на достижение поставленных целей обучения и получение конечного образовательного результата, являются принципы сознательности и активности. В процессе использования интерактивных форм проведения занятий наиболее существенным образом проявляется и повышается не только личная активность каждого участника образовательного процесс, но и общая, групповая форма активности, организуется особая атмосфера проявления самых интересных, порой неожиданных форм взаимодействия между различными группами («малыми группами» и т.п.) обучаемых и в целом – между всеми участниками образовательного процесса. Использование элементов геймификации предполагает максимальную визуализацию учебного материала посредством новейших интеллектуальных систем и технологий дополненной реальности. При последовательном использовании различных элементов образовательной геймификации и полученного дополнительного образования взрослых обучаемых.

нии постоянной обратной связи от обучаемых [7, с. 142 – 143] реализуется возможность непрерывного мониторирования всего образовательного процесса в целом.

Отметим также, что основные принципы внедрения геймификации в процесс обучения слушателей системы дополнительного профессионального образования (на курсах повышения квалификации и программах профессиональной переподготовки) используются в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена на различных образовательных направлениях. Приведём в качестве примера такой программы курс повышения квалификации преподавателей музыкальных дисциплин «Интерактивные сетевые технологии обучения музыке (программа «Soft Way to Mozart»)», разработанной совместно американским музыковедом и педагогом Хеллен Хайнер (Hellen Hiner), создателем образовательной корпорации Music Vision International, и профессором, руководителем учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена И.Б. Горбуновой, Программа «Интерактивные сетевые технологии обучения музыке (программа «Soft Way to Mozart»)» успешно реализуется на базе УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» Герценовского университета с привлечением среды электронного обучения MOODLE, которая используется при осуществлении дистанционного образовательного процесса в рамках реализации дополнительных образовательных программ в нашем университете. К настоящему моменту обучение по данной программе успешно завершили слушатели из 52 стран мира. Первыми обучающимися по данной программе были 60 студентов Института иностранных языков РГПУ им. А.И. Герцена, в задачи которых входило следующее: элементы первичного тестирования программы, приобретение навыков разговорной речи на английском языке и различных видов коммуникации в процессе общения с носителями языка, обучение игре на музыкальном инструменте с привлечением элементов геймификации с помощью интерактивных сетевых программ обучения музыке. Результаты обучения по данной программе также нашли своё воплощение в деятельности преподавателей общеобразовательных школ, которые, используя различные формы геймификации образовательного процесса, создают междисциплинарные учебные комплексы, позволяющие повысить продуктивность образовательной деятельности, вовлечённость школьников в образовательный процесс, что существенным образом повышает мотивацию обучения. Результаты проводимого нами в данном направлении исследования были представлены на ряде научно-практических конференций различного уровня (см., например, в статье [9]).

В заключение необходимо отметить тот факт, что использование элементов геймификации в процессе дистанционного дополнительного обучении взрослых английскому языку увеличивает объём усваиваемой учебной информации за счёт представления её в интерактивной форме. Наблюдается повышение уровня мотивации и вовлеченности взрослых обучаемых в образовательный процесс, а также активности за счёт использования игрового элемента, который стимулирует обучаемых не просто воспринимать информацию, а самостоятельно находить её и получать награды за свои достижения. Таким образом, можно говорить об эффективности использования элементов геймификации в обучении английскому языку за счёт того, что игра ставит чёткие задачи и позволяет экспериментировать с решением; происходит более глубокое изучение учебного материала, так как обучаемый концентрируется на сути предмета; происходит осуществление обратной связи с критикой или одобрением; обучаемые тренируются в принятии нестандартных решений, выстраивая новые стратегии и перенимая новый опыт; увлекательность игры способствует тому, что обучаемые легче справляются со сложными заданиями; нематериальные бонусы повышают мотивацию к изучению [10].

Описанные в данной статье возможности использования элементов геймификации носят практический характер и могут быть рекомендованы к применению на различных курсах, которые осуществляются по программам дистанцион-

Библиографический список

1. Marczewski A. *Gamification: a simple introduction*. New York: Andrzej Marczewski, 2013.
2. Храмкин П.В. *Геймифицируй это: как урок превратить в игру*. Available at: https://www.ispring.ru/elearning-insights/gameschool
3. *Moving Learning Games Forward*. Available at: www.educational.mit.edu/papers/movinglearninggamesforward_ edarcade.pdf
4. Stieglitz S. *Gamification: using game elements in serious contexts*. New York: Springer, 2016.
5. Титова С.В. *Цифровые технологии в цифровом обучении: теория и практика*. Москва: Литагент Эдитус, 2017.
6. Елисеева Е.В., Зятева Л.А., Исакова Г.С. и др. Совершенствование подготовки будущих специалистов в вузе на основе внедрения технологии геймификации. *Проблемы современного педагогического образования*. 2016; № 53-3: 178 – 185.
7. Титова С.В., Чикризова К.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал. *Педагогика и психология образования*. 2019; № 1: 135 – 152.
8. 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.
9. 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.
10. *Moving Learning Games Forward*. Available at: www.educational.mit.edu/papers/movinglearninggamesforward_ edarcade.pdf

References

1. Marczewski A. *Gamification: a simple introduction*. New York: Andrzej Marczewski, 2013.
2. Hramkin P.V. *Gejmificiruj `eto: kak urok prevratit' v igru*. Available at: https://www.ispring.ru/elearning-insights/gameschool
3. *Moving Learning Games Forward*. Available at: www.educational.mit.edu/papers/movinglearninggamesforward_ edarcade.pdf

4. Stieglitz S. *Gamification: using game elements in serious contexts*. New York: Springer, 2016.
5. Titova S.V. *Cifrovye tehnologii v cifrovom obuchenii: teoriya i praktika*. Moskva: Litagent `Editus, 2017.
6. Eliseeva E.V., Zyateva L.A., Isakova G.S. i dr. Sovershenstvovanie podgotovki buduschih specialistov v vuze na osnove vnedreniya tehnologii gejmifikacii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2016; № 53-3: 178 – 185.
7. Titova S.V., Chikrizova K.V. Gejmifikaciya v obuchenii inostrannym yazykam: psihologo-didakticheskij i metodicheskij potencial. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2019; № 1: 135 – 152.
8. 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.
9. 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.
10. *Moving Learning Games Forward*. Available at: www.educational.mit.edu/papers/movinglearninggamesforward_ edarcade.pdf

Статья поступила в редакцию 02.08.21

УДК 378

Abdurakhmanova P.D., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Foreign Languages and Methods of Their Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*
Magamdarov R.Sh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*
Murzaeva D.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Foreign Languages and Methods of Their Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

POSSIBILITIES OF THE DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE" IN THE PROCESS OF FORMING EMOTIONAL INTELLIGENCE AMONG STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES. The article reveals the main possibilities of the academic discipline "Foreign Language" in the process of forming emotional intelligence among students of pedagogical universities, existing at the present stage of development of the higher education system in the Russian Federation. Before talking about opportunities provided by this discipline for the development of the relevant side of the personality of students, the essence of the concept of "emotional intelligence" is revealed by analyzing the special literature. The necessity of its development in the future specialist, who will have to carry out professional activities in the political, economic and cultural realities of modern Russia, is proved. Forms of work in foreign language classes are revealed, which most likely allow developing emotional intelligence in future teachers.

Key words: **emotional intelligence, pedagogical university, teaching foreign language at university, student, teacher.**

П.Д. Абдурахманова, *д-р филол. наук, проф., зав. каф. иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
Р.Ш. Магамдаров, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
Д.М. Мурзаева, *канд. филол. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В настоящей статье раскрываются основные возможности учебной дисциплины «Иностранный язык» в процессе формирования эмоционального интеллекта у студентов педагогических вузов, существующие на современном этапе развития системы высшего образования в Российской Федерации. Непосредственно перед разговором о возможностях, предоставляемых данной дисциплиной для развития соответствующей стороны личности обучающихся, путём анализа специальной литературы раскрывается сущность понятия «эмоциональный интеллект». Доказывается необходимость его развития у будущего специалиста, которому предстоит осуществлять профессиональную деятельность в политических, экономических и культурных реалиях современной России. Далее раскрываются формы работы на занятиях по иностранному языку, с большой вероятностью позволяющие развить эмоциональный интеллект у будущих педагогов.

Ключевые слова: **эмоциональный интеллект, педагогический вуз, преподавание иностранного языка в вузе, студент, преподаватель.**

Деятельность современного педагога нередко насыщена достаточно напряженными ситуациями, которые связаны с возможностью повышенного эмоционального реагирования. При этом нередко напряженные ситуации даже у опытных педагогов вызывают эмоциональное напряжение, которое может проявляться в пассивно-защитной или агрессивной форме. Как отмечают современные исследователи [1 – 7], в наибольшей степени велико влияние эмоциональной напряженности на молодых педагогов. При этом нередко возникает ситуация, когда так называемый синдром эмоционального выгорания начинает складываться у будущих педагогов еще в период обучения в вузе, если нет систематической работы по его профилактике [1]. В то же время большинство исследователей данного вопроса отмечают, что существующие формы академического обучения в педагогическом вузе, как и в вузах другой направленности [7 – 14], не имеют специфической направленности на формирование эмоционально-коммуникативных и регуляторных способностей, качеств, составляющих эмоциональную сферу личности.

В то же время нельзя не признать, что тенденция к технократическому, информационному развитию общества негативно влияет на развитие эмоциональности молодых людей. Мы видим возможность решения данной проблемы в целенаправленном развитии эмоционального интеллекта у будущих педагогов ещё на этапе профессиональной подготовки. Однако предпримем экскурс в область развития данного понятия в мировой и отечественной образовательной практики.

Дефиниция «эмоциональный интеллект» впервые была использована американскими психологами П. Сэловеем и Дж. Мэйером. Эти исследователи определяли её как особую «форму социального интеллекта». Последняя, по их мнению, «включает способность определять собственные и чужие чувства и эмоции», а также способности «различать их и использовать эту информацию» в целях «определения направленности мышления и действий» индивида [1, с. 129]. На сегодняшний день в мировой психолого-педагогической науке нет единого определения эмоционального интеллекта. Однако большинство авторов сходятся во мнении, что данное понятие позволяет объединить в себе умения различать и понимать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями партнёров по общению, что определяет успех во всех жизненных сферах [2 – 4].

Определённый интерес с точки зрения темы настоящего исследования представляет модель эмоционального интеллекта за авторством американского психолога, научного журналиста и литератора Дэниэла Гоулмана. Согласно его концепции, эмоциональный интеллект состоит из 5 компонентов:

1. Самопознание как способность идентифицировать собственные эмоции и мотивацию при принятии решений, узнавать свои слабые и сильные стороны, определять цели и жизненные ценности.
2. Саморегуляция понимается Д. Гоулманом как способность контролировать свои эмоции.
3. Мотивация – способность стремиться к достижению цели ради факта её достижения.
4. Эмпатия – способность учитывать чувства других людей при принятии

Таблица 1

Модель эмоционального интеллекта (Рувен Бар-Оном)
[5, с. 122 – 123].

№	Способность	Её проявление
1.	**Самоуважение**	– способность понимать и оценивать себя, видеть свои возможности и ограничения, сильные и слабые стороны и принимать себя вместе со своими сильными и слабыми сторонами
2.	**Эмоциональная осознанность**	– способность человека распознавать у себя наличие эмоции в конкретный момент, различать свои эмоции и понимать причины их возникновения
3.	**Ассертивность/Самовыражение**	– представляет собой способность индивида ясно и конструктивно выражать собственные мысли и чувства, а равно и способность мобилизовывать собственную эмоциональную энергию, проявлять при необходимости твёрдость убеждений, стоять на своём
4.	**Независимость**	– способность полагаться на себя, будучи эмоционально независимым от окружающих
5.	**Эмпатия**	– умение распознавать, осознавать и понимать чужие чувства
6.	**Социальная ответственность**	– способность идентифицировать себя как члена социальной группы, осуществляя при этом конструктивное сотрудничество с другими людьми
7.	**Межличностные отношения**	– способность индивида к конструктивному общению посредством вербальных и невербальных коммуникаций, а также способность к установлению взаимовыгодных отношений, основанных на чувстве эмоциональной близости
8.	**Стрессоустойчивость**	– способность эффективно управлять своими эмоциями, быстро находить выход из ситуации
9.	**Контролирование импульсов**	– способность сдерживать свои эмоции, воздерживаться перед соблазном
10.	**Оценка действительности**	– способность индивида сверять свои мысли и чувства с объективной внешней реальностью
11.	**Гибкость**	– способность к быстрой коррекции собственных чувств, мыслей, представлений и поведения соответственно меняющимся обстоятельствам
12.	**Решение проблем**	как способность устанавливать и формулировать проблему, а также находить для неё потенциально эффективное решение
13.	**Самоактуализация**	– способность устанавливать цели и стремиться к их достижению, реализовывать свой потенциал
14.	**Оптимизм**	– как способность сохранять надежду и позитивное отношение даже в сложных обстоятельствах
15.	**Счастье/Благополучие**	– способность индивида чувствовать удовлетворённость собой и другими

решений, а также способность сопереживать другим людям.

5. Социальные навыки, включающие способности выстраивать отношения с людьми, а также манипулировать людьми и подталкивать их в желаемом направлении.

Модель эмоционального интеллекта, созданная израильским психологом Рувеном Бар-Оном, включает 15 основных способностей (табл. 1):

Так или иначе, но в настоящее время эмоциональный интеллект как характеристика молодого специалиста, является одной из ведущих при найме его на работу. Такая тенденция не вызывает удивления, если принять во внимание, что в условиях постиндустриального общества к сотрудникам предъявляется целый ряд требований, имеющих отношение не только к их профессиональным компетенциям, но и к ряду личностных [2; 3; 4; 6; 7]. При этом индивиды, способные управлять своими эмоциями, находятся в выигрышном положении, им легче развивать такие компетенции, как способность работать в стрессовой ситуации, а также инициативность [4; 6].

Сказанное в полной мере относится к современным педагогическим работникам. Работу по формированию эмоционального интеллекта у будущих специалистов данной категории мы проводим в процессе преподавания иностранного языка студентам различных специальностей в Дагестанском государственном педагогическом университете. В рамках преподавания данной академической дисциплины развитие эмоционального интеллекта способствует повышению мотивации студентов к её изучению, а также к повышению эффективности процесса обучения, поскольку эмоциональная сфера играет важную роль в формировании языковых навыков и речевых умений. Многие компоненты эмоционального интеллекта, например, мотивация достижения, эмпатия, рефлексия или саморегуляция необходимы как для полноценного развития эмоциональной сферы личности студента, так и для успешного формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Учебные занятия по иностранному языку, проводимые у будущих педагогов, предоставляют бесконечные возможности для проектирования различных коммуникативных ситуаций, дальнейшего анализа и последующей отработки определенных моделей поведения в разных ситуациях общения.

При осуществлении педагогической деятельности в образовательном пространстве ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» нами были использованы различные подходы, методы, формы организации деятельности студентов с учётом изученного опыта учёных ведущих вузов страны [1; 2; 5; 8; 9; 10].

Изученный опыт наглядно свидетельствует о трудностях, возникающих на уровне межличностного понимания и общения на иностранном языке, что обусловлено бедной эмоциональной палитрой современного молодого человека, отсутствием у него эмпатии, слабо развитыми коммуникативными навыками, частичной утратой мыслительных и познавательных функций.

В таких условиях возрастает значение проводимого в рамках учебных занятий по иностранному языку моделирования ситуаций различных моментов жизни, а также ролевых игр, в которых есть большое место «полету фантазии», игре воображения, позволяющим «проиграть» то, что чувствует, думает, видит человек в определенном жизненном контексте [11, с. 131].

В рамках учебных занятий по академической дисциплине «Иностранный язык», проводимых с будущими педагогами, определённое значение в плане формирования у них эмоционального интеллекта имеет просмотр фильмов и социальной рекламы с дальнейшим обсуждением.

Педагогические теория и практика также показывают, что ещё одним действенным средством, способствующим развитию эмоционального интеллекта у будущих педагогов, является работа с художественными текстами на занятиях по иностранному языку.

Художественная литература представляет собой ценный источник жизненных ситуаций и поведенческих моделей. Кроме того, запоминание учащимися слов, выражающих эмоции и чувства, также улучшается благодаря осуществляемой таким путём привязки к определенному контексту [12, с. 240].

На наш взгляд, при работе с такого рода текстами представляется эффективным обращать внимание студентов на то, как слова, выражающие чувства, функционирует в тексте, предлагать им составлять собственные «вокабуляры» слов-эмоций на основе изученного материала.

Такого рода словари могут создаваться в течение семестра или всего учебного года, в конце которых можно дать задание в виде составления собственного рассказа с использованием этих слов. Все это, безусловно, расширяет словарный запас студентов и позволяет чувствовать себя «свободными» при общении на изучаемом языке [12 – 13]. При составлении словарей можно расположить иноязычные термины, обозначающие эмоции, их в соответствии с их противоположными свойствами, например, попарно:

- ненависть и любовь;
- страх и безопасность;
- симпатия и отвращение.

Далее, одной из наиболее существенных трудностей, возникающих при описании эмоций на изучаемом языке, является необходимость передачи посредством иноязычных терминов всех оттенков переживаний. Для её преодоления могут быть использованы такие диалоги:

T. – How are you?

P. – I'm fine (not so good, not bad, so-so, terrible, sleepy, humorous, and excited). / I'm in good (bad) mood today. I feel like singing and dancing today, because I have passed my exams successfully. (Я в хорошем настроении. Хочется петь и танцевать, потому что я сдал все экзамены успешно).

В использовании таких мини-диалогов в рамках учебных занятий по иностранному языку у будущих педагогов заложены большие ресурсы для развития эмоционального интеллекта [3 – 7].

Отметим также, что в процессе преподавания иностранного языка в педагогическом вузе целесообразно включать разбор на иностранном языке различных ситуаций, которые могут возникнуть у будущих педагогов в их дальнейшей про-

фессиональной деятельности.

При этом учебные ситуации должны предполагать использование как рационального, так и эмоционального способа познания при решении. Создавать условия для применения эмоционального интеллекта можно путем ограничения времени для решения задания, что делает аналитический путь решения заведомо неэффективным либо подбора заданий, решение которых с трудом поддается вербализации и требует целостного эмоционального «схватывания» в противовес логическому рассуждению. Большим потенциалом обладает и тренинговый метод, который дает возможность взглянуть на моделируемые ситуации с разных точек зрения [6, с. 23 – 24].

Таким образом, в современном мире эмоциональный интеллект является залогом жизненного успеха.

Причём хотелось бы особенно отметить, что в данном случае термин «успех» означает не только успешную профессиональную карьеру, но и успех в отношениях с окружающими, в семье и повседневном общении с другими людьми.

По этой причине является важным осознание студентам, осваивающим педагогические специальности, роли эмоционального компонента в развитии как личностных, так и профессионально значимых качеств.

Следовательно, крайне желательным является включение в программы по обучению будущих педагогов иностранным языкам знакомства с определенными стратегиями, направленными на поддержание и стимулирование положительных эмоций, снижение интенсивности отрицательных, отработку навыков их применения в различных профессиональных и жизненных ситуациях.

Библиографический список

1. Симонова Л.Б. Развитие эмоционального интеллекта будущего педагога. *Психология образования в XXI веке: теория и практика*: материалы конференции. Волгоград. 2011. Available at: https://psyjournals.ru/education21/issue/54867_full.shtml
2. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю. и др. *Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий*. Москва: Деловая карьера, 2021.
3. Гоулман Д. *Эмоциональный интеллект*. Москва: АСТ, 2008.
4. Ильина Г.А. Развитие эмоционального интеллекта студентов в неязыковом вузе в процессе изучения иностранного языка. *Профессионально ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы*: сборник статей, участников всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург: ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», 2018: 104 – 108.
5. Bar-On R. *The development of a concept of psychological well-being*. Doctoral dissertation. Rhodes University, South Africa, 1988.
6. Попп Т.В. Развитие эмоционального интеллекта в процессе обучения студентов. *Гуманитарный трактат*. 2018; № 30: 23 – 25.
7. Ежова Н.Ф. Развитие эмоционального интеллекта студентов-юристов на занятиях английского языка. *Вестник Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА)*. 2018; № 11(51): 47 – 53.
8. Чотбаева Э.А., Усубалиев К.Н. Роль преподавателя в формировании и развитии эмоционального интеллекта студентов. *Высшее образование сегодня*. 2019; № 8: 69 – 73.
9. Тимофеев О.Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов в техническом вузе. *Вестник Казанского технологического университета*. 2011; № 11: 235 – 239.
10. Ширшова И.А. Развитие эмоционального интеллекта студентов университетов путем детального анализа случаев употребления модальных глаголов в английском языке. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020; Т. 8, № 6: 1 – 8.
11. Кошелева И.Н. Развитие эмоционального интеллекта как один из путей повышения социальной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку. *Филологические науки в МГИМО*. Москва: МГИМО-Университет, 2013: 123 – 132.
12. Гоголь Н.И., Суровцева Л.Г., Суровцев А.В., Гоголь Л.В. Развитие эмоционального интеллекта у студентов высших учебных заведений как элемент повышения качества образования. *Качество продукции: контроль, управление, повышение, планирование:* сборник научных трудов VII Международной молодежной научно-практической конференции. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2020: 238 – 242.
13. Месникович С.А., Хуцкая О.А. Эмоциональный интеллект как составляющая профессионального развития студентов. *Психология обучения*. 2013; № 6: 62 – 68.
14. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н., Джамалханова М.А. *Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях*. Москва: Деловая карьера, 2021.

References

1. Simonova L.B. Razvitie `emocional'nogo intellekta buduschego pedagoga. *Psihologiya obrazovaniya v XXI veke: teoriya i praktika*: materialy konferencii. Volgograd. 2011. Available at: https://psyjournals.ru/education21/issue/54867_full.shtml
2. Agaragimova V.K., Abdulaev M.A., Amambaeva N.S., Amchislavskaya E.Yu. i dr. *Podgotovka studentov bakalavriata, magistratury, aspirantury k osuschestvleniyu buduschej professional'noj deyatel'nosti na osnove sovremennyh sociokul'turnyh realij*. Moskva: Delovaya kar'era, 2021.
3. Goulman D. *`Emocional'nyj intellekt*. Moskva: AST, 2008.
4. Il'ina G.A. Razvitie `emocional'nogo intellekta studentov v neyazykovom vuze v processe izucheniya inostrannogo yazyka. *Professional'no orientirovannoe obuchenie yazykam: real'nost' i perspektivy*: sbornik statej, uchastnikov vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: FGBOU VO «Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj `ekonomicheskij universitet», 2018: 104 – 108.
5. Bar-On R. *The development of a concept of psychological well-being*. Doctoral dissertation. Rhodes University, South Africa, 1988.
6. Popp T.V. Razvitie `emocional'nogo intellekta v processe obucheniya studentov. *Gumanitarnyj traktat*. 2018; № 30: 23 – 25.
7. Ezhova N.F. Razvitie `emocional'nogo intellekta studentov-yuristov na zanyatiyah anglijskogo yazyka. *Vestnik Universiteta imeni O.E. Kutafina (MGYuA)*. 2018; № 11(51): 47 – 53.
8. Chotbaeva `E.A., Usubaliev K.N. Rol' prepodavatelya v formirovanii i razvitii `emocional'nogo intellekta studentov. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2019; № 8: 69 – 73.
9. Timofeev O.N. Razvitie `emocional'nogo intellekta studentov v tehnicheskom vuze. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2011; № 11: 235 – 239.
10. Shirshova I.A. Razvitie `emocional'nogo intellekta studentov universitetov putem detal'nogo analiza sluchaev upotrebleniya modal'nyh glagolov v anglijskom yazyke. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2020; T. 8, № 6: 1 – 8.
11. Kosheleva I.N. Razvitie `emocional'nogo intellekta kak odin iz putej povysheniya social'noj kompetencii studentov v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. Moskva: MGIMO-Universitet, 2013: 123 – 132.
12. Gogol' N.I., Surovceva L.G., Surovcev A.V., Gogol' L.V. Razvitie `emocional'nogo intellekta u studentov vysshih uchebnyh zavedenij kak `element povysheniya kachestva obrazovaniya. *Kachestvo produkcii: kontrol', upravlenie, povyshenie, planirovanie:* sbornik nauchnyh trudov VII Mezhdunarodnoj molodezhnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kursk: Yugo-Zapadnyj gosudarstvennyj universitet, 2020: 238 – 242.
13. Mesnikovich S.A., Huckaya O.A. `Emocional'nyj intellekt kak sostavlyayuschaya professional'nogo razvitiya studentov. *Psihologiya obucheniya*. 2013; № 6: 62 – 68.
14. Ajsuvakova T.P., Ahmedova `E.M., Gorbunova N.V., Davydova L.N., Dzhamalhanova M.A. *Psihologo-pedagogicheskie aspekty osuschestvleniya obrazovatel'nogo processa v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah*. Moskva: Delovaya kar'era, 2021.

Статья поступила в редакцию 23.07.21

УДК 371

Abdurakhmanova P.D., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Foreign Languages and Methods of Their Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

Idrisova P.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Foreign Languages and Methods of Their Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

Saidova Ya.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Linguistics and Journalism, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

LEADING TRENDS IN THE IMPLEMENTATION OF LANGUAGE EDUCATION IN THE RUSSIAN EDUCATIONAL SYSTEM. The article discusses the main trends in implementation of language education in the Russian educational system. Their study is carried out taking into account the leading trends in development of world and Russian society. At the same time, special attention is paid to such a significant trend as the globalization of modern society. The influence of this and other global trends on processes that have been in Russian education over the past three decades is proved. Based on the analysis of the Russian language education theory and practice, the most significant trends in the development of the national system of language education during this period are considered. A conclusion is made about certain transformations that, due to these trends, are undergoing the role and place of this segment of the educational system in

modern Russian society.

Key words: **globalization processes, language education, discipline "Foreign Languages", student, teacher.**

П.Д. Абдурахманова, *д-р филол. наук, проф. зав. каф. иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

П.Г. Идрисова, *канд. филол. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

Я.М. Саидова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ РЕАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

В настоящей статье рассматриваются основные тенденции реализации языкового образования в отечественной образовательной системе. Их изучение производится с учётом ведущих трендов в развитии мирового и отечественного социума. При этом особое внимание уделяется такой значимой тенденции, как глобализация современного общества. Доказывается влияние этой и других глобальных тенденций на процессы, фиксирующиеся в отечественном образовании на протяжении трёх последних десятилетий. Далее на основе анализа теории и практики отечественного языкового образования рассматриваются наиболее значимые тенденции в развитии отечественной системы языкового образования в указанный период. На основании их исследования делается заключение об определённых трансформациях, которые в силу данных тенденций меняют роль и место данного сегмента образовательной системы в современном российском обществе.

Ключевые слова: **процессы глобализации, языковое образование, предметная область «Иностранные языки», высшее образование, среднее образование.**

Вне всякого сомнения, одной из ведущих мировых тенденций на сегодняшний день является глобализация. Последняя затрагивает все основные сферы жизни общества: социальную; экономическую; культурную [1 – 7].

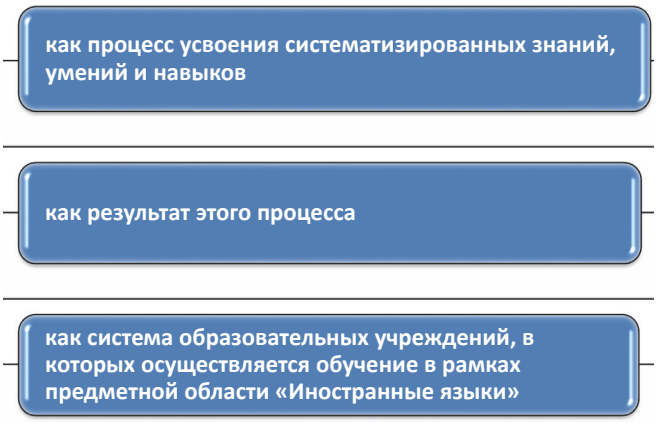
В условиях глобализации на фоне расширения возможностей общения между культурами и их представителями меняются качественные характеристики этого общения. Тем самым фиксируется изменение коммуникационного пространства, в котором дистанция между людьми девальвируется, в то время как границы между различными культурами постепенно стираются [5; 8; 9].

Охарактеризованные выше мировые тренды оказывают существенное влияние на модернизацию российской образовательной системы. Современному социуму необходима такая образовательная система, которая сможет предоставить возможности для развития устойчивых компонентов творческого стиля мышления представителей молодого поколения.

Выпускник такой системы образования должен уметь:

- устанавливать системные связи;
- ставить и решать проблемы самого различного характера;
- прогнозировать возможные варианты развития принимаемых решений.

В результате на настоящем этапе развития отечественной системы образования её цель рассматривается не просто как передача и накопление знаний, но как формирование у выпускников ключевых компетенций, которые подготовили бы человека к реальной профессиональной деятельности в интерактивном обществе. При этом на настоящем этапе развития российского общества иностранный язык является вторым рабочим языком в сфере профессиональной деятельности, а умение общаться в письменной и устной форме на двух и более языках входит в профессиональную компетентность современного специалиста [2, с. 70 – 71].



Широта понятия «языковое образование» позволяет рассматривать в следующих качествах (рис.1):

Рис 1. Многоаспектность понятия «языковое образование»

Далее, знание языков даёт индивиду возможность занять более престижное положение в обществе.

Учебный предмет «Иностранный язык» может рассматриваться как составная часть языкового образования в условиях искусственной языковой среды. В настоящее время он является одним из обязательных предметов общеобразовательной школы, одной из общих гуманитарных дисциплин, изучаемой всеми студентами неязыковых специальностей, а равно центральной дисциплиной высшего языкового образования. Как следствие этого, иностранный язык вносит значительный вклад в становление и развитие образованных личностей [4; 5].

При определении сущности данного сегмента образовательной системы исходным является тезис о том, что изучение любого неродного языка должно сопровождаться изучением культуры народа, являющегося его носителем. Такой процесс должен протекать одномоментно. Поэтому правомерно говорить о языковом образовании как о лингвокультурном. В настоящее время перед ним ставится сложная задача – подготовить молодежь к жизни в условиях диалога культур, иными словами, к межкультурной коммуникации [6, с. 28]. Последняя представляет собой безальтернативную философию жизни современного общества.

В связи с вышеизложенным не вызывает удивления факт выдвижения новых приоритетов в области языкового образования. Таким образом, особую актуальность приобретают вопросы, связанные с содержанием и организацией поликультурного образования, позволяющего учитывать культурную, этническую и религиозную специфику обучающихся. Такое образование должно развивать у них толерантное отношение к представителям и явлениям иной лингвокультуры.

По этой причине отечественная система языкового образования должна быть переориентирована на практические нужды межнационального общения на следующих уровнях [1; 4; 5; 6] (рис. 2):



Рис. 2. Уровни реализации результатов обучения

Таким образом, современное языковое образование призвано раздвинуть границы мировосприятия и мироощущения обучающихся, внести в их картину мира новые краски иной культуры через изучаемые иностранные языки. При этом

немаловажным также является развитие у обучающихся следующих умений:

- объяснять и усваивать чужой образ жизни, поведения с целью разрушения имеющихся стереотипов;
- использовать неродной язык в качестве инструмента расширения индивидуальной картины мира.

Вышеизложенное даёт нам основание говорить о большом личностно развивающем потенциале предметной области «Иностранные языки». Как видим, языковое образование на современном этапе его развития способно внести весомый вклад в воспитании человека через «вхождения в культуру». Приобщаясь к ней, становясь ее субъектом, индивид преобразует себя, становясь индивидуальностью. Такая ситуация дала возможность Е.И. Пассову считать, что «Иностранный язык» является не учебным предметом, но «образовательной дисциплиной». Цель последней, по словам данного автора, состоит в том, чтобы обеспечить развитие индивидуальности обучающихся для их подготовки к диалогу культур, т.е. к взаимопониманию между народами [2, с. 159]. Знание любого языка представляет собой своеобразный механизм превращения лингвокультурного многоцветья в инструмент взаимопонимания. Отсюда очевидно, что в число приоритетных задач отечественного лингвистического образования на современном этапе его развития входит развитие у учащихся следующих способностей:

- ценить человеческую общность;
- понимать и принимать различия, существующие между народами, этническими группами.

Далее, ещё одной немаловажной тенденцией, характерной для современного языкового образования, является междисциплинарная интеграция, его ориентация на межкультурный аспект овладения языком. Таким образом, основное содержание языкового образования должен составить полилог лингвокультур. Развитию указанной тенденции с большой вероятностью будет способствовать сбалансированное изучение разных иностранных языков, расширение спектра изучаемых языков, а также включение в школьные и вузовские программы изучение вторых иностранных языков. Освоение двух иностранных языков будет благоприятствовать процессу повышению общей образованности и культуры обучающихся и непрерывному развитию их личности [5, с. 37].

Продолжая разговор о тенденциях, фиксирующихся в процессе развития отечественного языкового образования, следует также отметить, что хотя статус иностранного языка и качество обучения в настоящее время значительно выросли, однако при этом возникли и новые проблемы. Вероятно, наиболее существенной из их числа является все большее «наступление» английского языка и постепенное «вытеснение» других иностранных языков, имеющее место в школьном и вузовском образовательном пространстве нашей страны. Идея глобализации, построенная на принципах гуманизма и демократии, не может и не должна игнорировать идею развития и сохранения традиций к рассмотрению немецкого, французского, а также испанского в качестве широко изучаемых языков международного общения. Учитывая естественность процесса распространения английского языка и осознавая важность сохранения других иностранных языков в российских школах и вузах, представляется целесообразным продумать возможность создания благоприятных условий для их изучения и введения в школах



и классах гуманитарного профиля вторых иностранных языков [6; 8; 9].

Процесс обучения иностранным языкам в российских организациях среднего и высшего образования характеризуется следующими чертами (рис. 3):

Рис. 3. Характеристики процесса обучения иностранным языкам

Следовательно, представляется невыполнимой задача получения законченной картины закономерностей функционирования этого процесса на базе данных какой-либо одной научной дисциплины. Для её решения необходим интегративный подход. Процесс овладения языком в учебных условиях является предметом интересов как собственно педагогов, так и психологов, методистов, лингвистов. Подойти к его осмыслению лишь с позиции той или иной отдельной дисциплины, значит, не получить полной картины. Завершить построение такой картины позволяет такая интегративная научная дисциплина, как лингводидактика [10, с. 12].

Данная наука позволяет выявить объективные закономерности, согласно которым должна строиться модель обучения иностранным языкам, в центре которой находятся полилингвальная и поликультурная языковая личность учащегося. Данная интегративная дисциплина позволяет нам рассматривать языковое образование в образовательном пространстве российских школ и вузов как процесс движения от цели к результату, который в значительной степени зависит от условий, в которых осуществляется языковое образование. Как следствие полученных определённых образовательных свобод, современный педагог-практик имеет возможность [10 – 11] (табл. 1):

Таблица 1

Возможности современного педагога-практика при организации образовательного процесса

Система возможностей		
корректировать базовый учебный план, адаптируя его к потребностям и возможностям образовательной организации	устранять единообразие, предоставляя участникам образовательного процесса большую свободу выбора	разрабатывать индивидуальные траектории обучения учащихся с учётом их образовательных потребностей, возможностей

С середины 1980-х гг. в лингводидактике в качестве одного из ведущих при определении особенностей языкового образования как процесса был принят антропоцентрический принцип. В соответствии с указанным принципом учащийся выдвигается в ранг субъекта учебной деятельности и субъекта межкультурной коммуникации. При этом главной точкой отсчета при конструировании содержания процессов обучения неродным языкам становятся перспективы его личностного и языкового развития [12]. Таким образом, обучающийся трансформируется в центральный элемент языкового образования как системы. В таком случае фиксируется определённое смещение акцентов с преподавательской деятельности на деятельность учащегося, у которого должна формироваться автономия как его личностная характеристика. Такой подход к определению сущности языкового образования как процесса означает, что учащимся в этом процессе необходимо проявлять собственную активность для решения коммуникативно-познавательных задач, имеющих творческий и проблемный характер. Антропоцентрический принцип языкового образования предполагает развитие следующих аспектов личности обучающегося:

- когнитивные;
- некогнитивные (воля, эмоциональные характеристики) [10 – 12].

Такой подход будет способствовать непрерывности языкового образования. Основная функция образовательного процесса в таком случае будет заключаться в обучении умению изучать язык на протяжении всей будущей жизни, а также совершенствовать приобретенный ранее лингвокультурный опыт.

Такое понимание языкового образования как непрерывного процесса ставит вопрос об усилении его дифференциации и индивидуализации. Этот процесс должен помочь каждому учащемуся осознать свой индивидуальный путь овладения неродным языком. Педагогических же работников подобный образовательный процесс должен стимулировать к творческому осуществлению их профессиональной деятельности с целью качественного достижения планируемых результатов [3; 4; 7; 8; 12].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что на настоящем этапе развития отечественной системы языкового образования его построение представляется возможным на основе концепции поликультурного образования.

Последнее подразумевает необходимость создания системы непрерывного языкового образования, когда каждый этап учебного процесса, от школы до вуза, сохраняет преемственность в целях и подходах к обучению иностранному языку и строится с учетом выделенных методических принципов языкового поликультурного образования.

Помимо принципов, разработанных в рамках социокультурного подхода, концепция поликультурного языкового образования должна включать принцип культурной вариативности и принцип культурной рефлексии. Последние в совокупности с ранее выделенными принципами с высокой вероятностью позволят ориентировать учебный процесс не только на расширение социокультурного пространства и развитие собственного планетарного мышления обучающихся, но и способствовать определению ими собственного места в спектре изучаемых культур.

В первую очередь демократизация языкового образования как совокупность образовательных процессов связана с раскрепощением педагогических отношений участников образовательного процесса, а также с его переориентацией

на личность учащегося и формированием у него способностей к автономному усвоению изучаемого языка и взаимодействию с носителями этого языка в условиях реальной межкультурной коммуникации, характерных для современного глобализированного общества.

Библиографический список

1. Обдалова О.А. *Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций*. Томск: Издательство Томского университета, 2014.
2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования*. Москва: Русский язык, 2010.
3. Гальская Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика*. Москва, 2005.
4. Гальскова Н.Д. *Современная методика обучения иностранным языкам*. Москва, 2000.
5. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю. и др. *Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий*. Москва, 2021.
6. Солонцова Л.П. *Методика обучения иностранным языкам*: в 3 ч.: учебник для вузов (бакалавриат). Москва, 2018.
7. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н. и др. *Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях*. Москва, 2021.
8. Сысоев П.В. *Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США)*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2004.
9. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование в XXI веке. *Язык и культура*. 2009; № 2 (6): 96 – 110.
10. Дунев А.И. Интенциональный характер лингвокультурологических задач. *Русский язык в школе*. 2018; № 4: 9 – 13.
11. Орлова Е.С. Современные парадигмы лингводидактики. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2013; № 4: 366 – 372.
12. Зимняя И.А. *Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования*. Available at: www.http://aspirant.rggu.ru/print.html&id-50758

References

1. Obdalova O.A. *Inoyazychnoe obrazovanie v XXI veke v kontekste sociokul'turnyh i pedagogicheskih innovacij*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2014.
2. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Osnovy kommunikativnoj teorii i tehnologii inoyazychnogo obrazovaniya*. Moskva: Russkij yazyk, 2010.
3. Gal'skaya N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika*. Moskva, 2005.
4. Gal'skova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva, 2000.
5. Agaragimova V.K., Abdulaev M.A., Amambaeva N.S., Amchislavskaya E.Yu. i dr. *Podgotovka studentov bakalavriata, magistratury, aspirantury k osuschestvleniyu buduschej professional'noj deyatel'nosti na osnove sovremennyh sociokul'turnyh realij*. Moskva, 2021.
6. Soloncova L.P. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam*: v 3 ch.: uchebnik dlya vuzov (bakalavriat). Moskva, 2018.
7. Ajsuvakova T.P., Ahmedova `E.M., Gorbunova N.V., Davydova L.N. i dr. *Psihologo-pedagogicheskie aspekty osuschestvleniya obrazovatel'nogo processa v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah*. Moskva, 2021.
8. Sysoev P.V. *Koncepciya yazykovogo polikul'turnogo obrazovaniya (na materiale kul'turovedeniya SShA)*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2004.
9. Sysoev P.V. Yazykovoe polikul'turnoe obrazovanie v XXI veke. *Yazyk i kul'tura*. 2009; № 2 (6): 96 – 110.
10. Dunev A.I. Intencional'nyj harakter lingvokul'turologicheskih zadach. *Russkij yazyk v shkole*. 2018; № 4: 9 – 13.
11. Orlova E.S. Sovremennye paradigmy lingvodidaktiki. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2013; № 4: 366 – 372.
12. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya*. Available at: www.http://aspirant.rggu.ru/print.html&id-50758

Статья поступила в редакцию 23.07.21

УДК 378

Gasanova Sh.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Their Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*
Agamuradova R.Sh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Their Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*
Sagidova M.Ch., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Romano-Germanic and Oriental Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

PROFESSIONALLY SIGNIFICANT PERSONAL QUALITIES OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER AS THE BASIS OF HIS PROFESSIONALISM. In the article the main foreign language teacher's professionally significant personal qualities are considered as one of the most significant parts of his or her professional competence. The article examines socio-economic and cultural state of modern Russian society, in which professionally significant personal qualities of a teacher, in particular a foreign language teacher, come to the fore in his or her professional competence structure. On the basis of the research literature analysis, personal qualities of a modern teacher who carries out professional activities within the framework of the discipline "Foreign Language" are studied. Their primary importance is proved from the point of view of effective training of students at the stage of secondary (full) general education.

Key words: **teaching foreign language at school, subject "Foreign languages", professionally significant personal qualities of teacher, teacher, student.**

Ш.С. Гасанова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
Р.Ш. Агамурадова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
М.Ч. Сагидова*, канд. филос. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ОСНОВА ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В настоящей статье основные профессионально значимые личностные качества учителя иностранного языка рассматриваются в качестве основы его профессиональной компетентности. Непосредственно перед началом обсуждения основного предмета в статье рассматривается социально-экономическое и культурное состояние современного российского общества, при котором профессионально значимые личностные качества педагога, в частности учителя иностранного языка, выходят на первый план в структуре его профессиональной компетентности. Далее на основе анализа научно-исследовательской литературы изучаются личностные качества современного учителя, осуществляющего профессиональную деятельность в рамках предметной области «Иностранный язык». Доказывается их первостепенная значимость с точки зрения эффективной подготовки обучающихся на ступени среднего (полного) общего образования.

Ключевые слова: **преподавание иностранного языка в школе, предметная область «Иностранные языки», профессионально значимые личностные качества педагога, учитель, ученик.**

В условиях модернизации российского общества и, в частности, системы школьного образования, ключевое значение приобретает профессиональная компетентность учителя иностранного языка [1 – 4]. В свою очередь, в структуре этой последней важные места занимают профессионально значимые личностные качества педагога.

При этом специфическая особенность профессиональной компетентности учителя иностранного языка заключается в том, что в её основе лежит, прежде всего, коммуникативная компетенция. Она представляет собой способность об-

щаться письменно и устно с носителем конкретного языка в реальной жизненной ситуации. Учитель иностранного языка, таким образом, должен быть готов построить учебный процесс на коммуникативно-речевой основе в целях практического овладения учащимися иностранным языком. При этом важна не только правильность использования языковых форм, но и смысловая сторона высказываний [1; 5 – 9].

Далее, важным компонентом профессиональной компетентности учителя иностранного языка является также **лингводидактическая компетенция.** Последняя представляет собой систему приобретенных знаний с учетом их глубины, объема, социальной функции учителя. Данный вид компетенции предполагает, с одной стороны, умение обучать учащихся предметам «Иностранный язык» и «Второй иностранный язык», с другой, – потребность и умение заниматься самообразованием [9; 10].

Социальная компетенция предполагает готовность и желание учителя, осуществляющего профессиональную деятельность в рамках предметной области «Иностранные языки», взаимодействовать с другими людьми, т.е. действовать в социуме с учетом позиций других людей. Здесь также необходимо отметить, что специфическая особенность учителя иностранного языка заключается в том, что он должен научить школьников взаимодействию с представителями других культур на их языке с учётом социокультурных особенностей.

Тем самым социокультурная компетенция является своеобразным инструментом формирования международно-ориентированной личности, и в этой связи на учителя иностранного языка возложена особая миссия средствами иностранного языка способствовать её воспитанию [7, с. 106].

В основу **дидактической компетенции** учителя иностранного языка входит приобретенный синтез общеобразовательных, социальных и психолого-педагогических знаний, самообразовательных и профессионально-педагогических умений, а также навыков творческой педагогической деятельности.

Всё перечисленное складывается в интегративные личностные образования учителя иностранного языка, то есть в систему конкретных профессиональных и общекультурных компетенций [1; 3].

Содержание коммуникативного и лингводидактического компонентов в составе профессиональной компетентности учителя иностранного языка находит свое отражение в конкретной оценочной деятельности, лежащей в основе **рефлексивной компетенции**. Последняя проявляется в умении педагога сознательно контролировать результаты собственной профессиональной деятельности и уровень собственного развития [8, с. 172].

Таким образом, профессионально значимые личностные качества учителя мы вслед за Е.Ю. Самарцевой можем определить как совокупность характеристик умственной, эмоционально-волевой, нравственной сторон личности, влияющие на продуктивность (успешность) профессионально-педагогической деятельности учителя иностранного языка, которые определяют её индивидуальный стиль [8, с. 173 – 174].

Далее, мастерство современного учителя, осуществляющего профессиональную деятельность в рамках предметной области «Иностранные языки», тесно связано с педагогическими способностями. Данную дефиницию мы можем трактовать как свойства человеческой личности, отвечающие требованиям педагогической деятельности [11, с. 19 – 20].

Можно с определённой долей уверенности говорить о следующих педагогических способностях и личностных качествах учителя:

- педагогическое воображение и предвидение;
- педагогическая наблюдательность;
- педагогический такт;
- способность владеть собой;
- способность к анализу и самоанализу;
- креативность;
- ораторские способности.

Немаловажное место в ряду личностных качеств учителя английского языка занимают также:

- ответственность;
- самоотверженность;
- педагогический долг [1; 5; 7; 9].

Публичный характер общения между участниками образовательного процесса требует от современного педагога наличия знаний, умений и навыков, позволяющих эффективно управлять собственным эмоциональным состоянием во время общения, т.е. развитой способности к саморегуляции. Одним из важнейших способов саморегуляции является воспитание доброжелательности и оптимизма.

Адекватность восприятия школьниками учебного материала также в значительной степени зависит от совершенства речи учителя. Педагогическая речь тесно связана с понятием коммуникативного поведения учителя. В современной психолого-педагогической науке под термином «педагогическая речь» понимается не просто процесс говорения, передачи информации, а такая организация речи и речевого поведения, которая влияет на следующие аспекты:

- характер взаимоотношений между участниками образовательного процесса;
- создание эмоционально-психологической атмосферы общения между ними [12, с. 30].

При этом атмосфера на учебных занятиях по иностранному языку, создаваемая коммуникативным поведением учителя, отличается следующими характеристиками:

- сиюминутность;
- невоспроизводимость [4; 5; 12].

Приведённые выше характеристики современный учитель иностранного языка должен учитывать в своей профессиональной деятельности. Сиюминутность атмосферы возлагает на него определённую ответственность:

- за интонацию;
- за выбор слов и выражений [1; 4; 12].

Культура педагогической речи определяется следующими качествами речи педагога:

- правильность;
- лексическое богатство;
- точность;
- уместность;
- выразительность и чистота.

Таким образом, идеальная модель речи учителя представляет собой речь, обладающую следующими характеристиками:

- точность;
- понятность;
- соответствие нормам современного иностранного языка;
- лексическое разнообразие [13, с. 195].

Одной из главных функций педагогической речи является обеспечение продуктивных взаимоотношений между учителем и учащимися. Именно характером таких чисто человеческих отношений между участниками образовательного процесса в значительной мере определяется успех педагогической деятельности в рамках учебных занятий по предметам «Иностранный язык» и «Второй иностранный язык».

Продолжая разговор о профессионально значимых качествах личности учителя, следует также упомянуть личностную направленность. В общепсихологическом смысле направленность личности можно определить как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности, характеризуемую идеалами, интересами, убеждениями и склонностями, в которых выражается мировоззрение индивида. Расширяя это определение применительно к педагогической деятельности, Н.В. Кузьмина включает в него:

- интерес учителя к учащимся;
- интерес к педагогическому творчеству;
- осознание педагогом собственных способностей и сильных черт личности, на которые можно опираться, формируя индивидуальный стиль преподавания;
- склонность индивида к занятиям педагогической деятельностью [11, с. 42 – 43].

При этом выбор главных стратегий педагогической деятельности учителем иностранного языка обусловливает три типа направленности (табл. 1).

Таблица 1

Типы направленности учителя иностранного языка

№	Направленность	Ее проявление
1.	**Истинно педагогическая**	Педагогическая деятельность учителя иностранного языка направлена на развитие личности учащихся, на формирование у учащихся навыка общения на иностранном языке с учётом культурных особенностей граждан иностранных государств
2.	**Формально-педагогическая**	Педагогическая деятельность учителя иностранного языка направлена, прежде всего, на получение учебных результатов в процессе освоения учащимися иностранного языка, на успешную сдачу ОГЭ, ЕГЭ, развитие личности учащихся практически не учитывается
3.	**Ложно педагогическая**	Педагогическая деятельность используется учителем для решения, прежде всего, личных задач, которые ставятся во главу угла

Очевидно, что лишь первый из перечисленных типов направленности способствует достижению высоких результатов в профессиональной деятельности учителя, осуществляющего её в рамках предметной области «Иностранные языки».

Хотелось бы ещё отметить, что реализация истинно педагогической направленности возможна, когда учитель выполняет функцию педагогического коучинга.

Перевод слова «коучинг» – «тренерство». Коуч – это тренер, способный сделать из человека чемпиона, т.е. речь идет о «выращивании» победителей (winner-making) [14]. Применительно к образовательной практике можно сказать, что когда учитель реализует педагогический коучинг, он реализует нестандартные подходы, связанные с развитием языковой личности учащегося. Именно этот

подход способствует в большей степени тому, что учащиеся не просто изучают язык – лексику, грамматику, а активно учатся использовать его в жизни, в процессе общения с иностранными гражданами, учатся преодолевать языковые и прочие барьеры в процессе межличностного взаимодействия [14].

Подводя итоги нашего исследования, приходим к следующим **выводам:**

Мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что в ходе существенных трансформаций, наблюдающихся в российском обществе и, в частности, в системе школьного образования на протяжении трёх последних десятилетий, ключевое значение имеет профессиональная компетентность учителя иностранного языка.

В её структуре важные места занимают профессионально значимые личностные качества педагога.

В основе профессиональной компетентности современного учителя иностранного языка лежит коммуникативная компетенция.

Важным компонентом профессиональной компетентности педагога, осуществляющего профессиональную деятельность в рамках предметной области «Иностранные языки» также является его лингводидактическая компетенция.

Социальная компетенция учителя иностранного языка предполагает его готовность и желание взаимодействовать с другими людьми, т.е. действовать в социуме с учетом позиций других людей.

Дидактическая компетенция представляет собой синтез общеобразовательных, социальных и психолого-педагогических знаний, самообразовательных и профессионально-педагогических умений педагога, а также систему навыков творческой педагогической деятельности.

Педагогическое мастерство учителя, осуществляющего профессиональную деятельность в рамках предметной области «Иностранные языки», тесно связано с такими личностными образованиями, как педагогические способности – свойствами человеческой личности, отвечающими требованиям педагогической деятельности.

Кроме того, публичный характер общения между участниками образовательного процесса требует наличия у учителя иностранного языка знаний, умений и навыков, позволяющих эффективно управлять собственным эмоциональным состоянием во время общения, т.е. развитой способности к саморегуляции.

Успешность педагогической деятельности в значительной степени зависит от совершенства речи учителя. В ряду профессионально значимых качеств личности учителя иностранного языка немаловажное место занимает также его педагогическая направленность.

Библиографический список

1. Блинов В.И. *Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности.* Москва: АРКТИ, 2007.
2. Солонцова Л.П. *Методика обучения иностранным языкам*. Москва: ВЛАДОС, 2018.
3. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю. и др. *Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий*. Москва: Деловая карьера, 2021.
4. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н. и др. *Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях*. Москва: Деловая карьера, 2021.
5. Полищук Е.В. *Профессиональные компетенции учителя английского языка в начальной школе*. Available at: https://urok.1sept.ru/articles/676299
6. Гальская Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика*. Москва: Академия, 2005.
7. Тетина С.В. Профессиональная компетентность учителя иностранного языка в условиях введения профессионального стандарта педагога. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2016; № 2 (27): 106 – 111.
8. Самарцева Е.Ю. Профессионально значимые личностные качества учителя элитарной школы. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2011; № 11: 171 – 174.
9. Рашидова А.Д., Абдурахманова П.Д., Идрисова П.Г. Анализ развития понятия «коммуникативная компетенция» в исследованиях зарубежных учёных. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 189 – 191.
10. Абдурахманова П.Д., Сагидова М.Ч., Гасанов Ш.С. Психолого-педагогические аспекты имиджа преподавателя иностранного языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 259 – 260.
11. Кузьмина Н.В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа, 1990.
12. Куприна Н.Г., Вадас С.В. Характеристика основных компонентов художественно-эстетической среды школы. *Педагогическое образование в России*. 2019; № 5: 29 – 35.
13. Жадько Н.В. Компетентностный подход в содержании и методике обучения. *Тенденции развития образования: Лидерство в школьном и дошкольном образовании: вчера, сегодня, завтра:* материалы XII Международной научно-практической конференции. Москва: Дело, 2016: 193 – 202.
14. Цыбина Е.А. *Коучинг в обучении студентов старших курсов английскому языку*: учебное пособие. Ульяновск: УлГТУ, 2007.

References

1. Blinov V.I. *Kak realizovat' kompetentnostnyj podhod na uroke i vo vneurochnoj deyatel'nosti.* Moskva: ARKTI, 2007.
2. Soloncova L.P. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva: VLADOS, 2018.
3. Agaragimova V.K., Abdulaev M.A., Amambaeva N.S., Amchislavskaya E.Yu. i dr. *Podgotovka studentov bakalavriata, magistratury, aspirantury k osuschestvleniyu buduschej professional'noj deyatel'nosti na osnove sovremennyh sociokul'turnyh realij*. Moskva: Delovaya kar'era, 2021.
4. Ajsuvakova T.P., Ahmedova `E.M., Gorbunova N.V., Davydova L.N. i dr. *Psihologo-pedagogicheskie aspekty osuschestvleniya obrazovatel'nogo processa v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah*. Moskva: Delovaya kar'era, 2021.
5. Polischuk E.V. *Professional'nye kompetencii uchitelya anglijskogo yazyka v nachal'noj shkole*. Available at: https://urok.1sept.ru/articles/676299
6. Gal'skaya N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika*. Moskva: Akademiya, 2005.
7. Tetina S.V. Professional'naya kompetentnost' uchitelya inostrannogo yazyka v usloviyah vvedeniya professional'nogo standarta pedagoga. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2016; № 2 (27): 106 – 111.
8. Samarceva E.Yu. Professional'no znachimye lichnostnye kachestva uchitelya `elitarnoj shkoly. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2011; № 11: 171 – 174.
9. Rashidova A.D., Abdurahmanova P.D., Idrisova P.G. Analiz razvitiya ponyatiya «kommunikativnaya kompetenciya» v issledovaniyah zarubezhnyh uchenyh. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 189 – 191.
10. Abdurahmanova P.D., Sagidova M.Ch., Gasanov Sh.S. Psihologo-pedagogicheskie aspekty imidzha prepodavatelya inostrannogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 259 – 260.
11. Kuz'mina N.V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
12. Kuprina N.G., Vadas S.V. Harakteristika osnovnyh komponentov hudozhestvenno-`esteticheskoj sredy shkoly. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2019; № 5: 29 – 35.
13. Zhad'ko N.V. Kompetentnostnyj podhod v soderzhanii i metodike obucheniya. *Tendencii razvitiya obrazovaniya: Liderstvo v shkol'nom i doshkol'nom obrazovanii: vchera, segodnya, zavtra:* materialy XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Delo, 2016: 193 – 202.
14. Cybina E.A. *Kouching v obuchenii studentov starshih kursov anglijskomu yazyku*: uchebnoe posobie. Ul'yanovsk: UlGTU, 2007.

Статья поступила в редакцию 23.07.21

УДК 371

Dzhioeva A.R., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, North-Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: ainadzhioeva@yandex.ru*

Malieva Z.K.*, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, North-Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: zkmal@yandex.ru*

Besaeva A.G.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, South-Ossetian State University n.a. A.A. Tibilov (Tschinval, The Republic of South Ossetia), E-mail: azabesaeva64@mail.ru*

THE PROBLEM OF ADOLESCENTS' INTERACTION WITH ADULTS. The article deals with peculiarities of interaction of adolescents with representatives of the older generation – parents, other relatives, teachers. The main source of issues arising in this area is considered to be the lack of understanding by adults of the inner world of adolescents, their values, interests, experiences, underestimation of the high importance of interaction with peers for them. The desire of adolescents

to compensate their dissatisfaction by the mode of interaction with adults is usually expressed in a decrease of its value, a desire for substitute activities, aggression or avoidance of communication, demonstrative negative behavior. It is concluded that interaction with adults occupies a decisive place in the integration of various manifestations of human existence in a teenager's personal self. Miscalculations in the upbringing of a teenager in the future can have an extremely negative impact on the entire subsequent life path of a developing personality.

Key words: **teenagers, adults, interaction, peers, adolescence, parents.**

А.Р. Джиоева, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: ainadzhioeva@yandex.ru*

З.К. Малиева, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: zkmal@yandex.ru*

А.Г. Бесаева*, канд. пед. наук, проф., Юго-Осетинский государственный университет имени А.А. Тибилова, г. Цхинвал, E-mail: azabesaeva64@mail.ru*

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ С ВЗРОСЛЫМИ

В статье рассматриваются особенности взаимодействия подростков с представителями старшего поколения – родителями, другими родственниками, педагогами. Основным источником возникающих в данной сфере вопросов считается недостаточное понимание взрослыми внутреннего мира подростков, их ценностей, интересов, переживаний, недооценка высокой значимости для их взаимодействия со сверстниками. Стремление подростков компенсировать неудовлетворенность характером взаимодействия с взрослыми обычно выражается в снижении его ценности, стремлении к замещающей деятельности, проявлении агрессии или избегании общения, демонстративном негативном поведении. Делается вывод о том, что взаимодействию с взрослыми принадлежит определяющее место в интеграции в личностном «Я» подростка различных проявлений человеческого существования. Допущенные просчёты в воспитании подростка в дальнейшем могут крайне негативно сказаться на всём последующем жизненном пути развивающейся личности.

Ключевые слова: **подростки, взрослые, взаимодействие, сверстники, подростковый возраст, родители.**

Известно, что именно общение представляет собой главную форму деятельности подростков. При этом часто первостепенное внимание обращается на взаимодействие индивида с ровесниками, вопрос же его общения со старшим поколением отходит на задний план. А между тем именно через взаимодействие с взрослыми подрастающее поколение приобретает тот арсенал знаний о нормах и правилах поведения, который во многом содействует его дальнейшему участию в жизни социума. Именно старшие всегда выступали и выступают главными носителями общественных ценностей, поэтому продуктивное общение подростков с ними является совершенно необходимым для обеспечения передачи и трансляции опыта, для осуществления преемственности поколений. Исследованию данного вопроса посвящено немало работ отечественных ученых, в числе которых фундаментальные труды И.Ю. Кулагиной, В.Н. Колюцкого, В.С. Мухиной, Л.Ф. Обозова и др., в которых единодушно подчеркивается важная роль общения подростков с взрослыми – в первую очередь с родителями, другими родственниками, учителями – и отмечается, что это одна из определяющих сфер взаимодействия индивида данной возрастной группы [1; 2; 3].

Влияние родителей в это время становится довольно ограниченным, оно уже не охватывает все аспекты деятельности подростков, как это было ранее, но его значимость вряд ли возможно переоценить. Точка зрения товарищей является для подростка приоритетной в вопросах дружеского и иного взаимодействия с мальчиками и девочками, в вопросах, связанных с организацией досуга, с выбором направлений молодежной моды, с отношением к произведениям искусства и пр. Что же касается формирования ценностных ориентаций развивающейся личности, осознания социальных проблем, интерпретации фактов, событий, поступков с позиции морали, нравственности, иной ценностной значимости – успешность решения связанных с этим вопросов определяется прежде всего характером взаимодействия с родителями и иными значимыми взрослыми [4 – 11].

В качестве основных источников, возникающих в данной сфере вопросов, выступают, на наш взгляд, недостаточное понимание взрослыми душевного мира подростка, искаженное представление о его стремлениях, ценностях, переживаниях, интересах, мотивации тех или иных действий, недооценка значимости для подростков взаимодействия с товарищами, ровесниками.

Как показывают исследования, порой индивид, входя в подростковый возраст и становясь старше, встречает все меньше понимания со стороны значимых взрослых. Если их представления о переживаниях детей IV – V классов в целом соответствуют действительности, то представления о переживаниях подростков VII –VIII классов существенно разнятся с ней. Зачастую представления родителей и педагогов оказываются близкими. Родители недостаточно понимают или вовсе перестают понимать истинное душевное состояние своих детей, а учителя – учащихся, принимая вместо этого некую абстрактную его версию, полученную из литературы, средств массовой информации, разговоров с другими людьми, но не из реального видения индивида. Как родители подростков, так и педагоги часто оказываются не в состоянии ясно видеть и учитывать в воспитательной практике ту интенсивность процесса взросления, которая имеет место в пределах данного возрастного диапазона. Они всеми силами стремятся сохранить применяемые ранее средства контроля и методы общения с детьми. А между тем в этот период общение с родителями вызывает у подростков существенные переживания. Они огорчаются, когда родители чрезмерно опекают их, по-прежнему пристально следят за их аппетитом, формой одежды и пр., не понимают их переживаний и забот; тщательно умалчивают о собственных проблемах и в то же время позволяют себе категоричное вторжение в секреты взрослеющих детей. С особой силой это проявляется в старшем подростковом возрасте, когда последние переживают острую потребность во взаимодействии с взрослыми «на равных», но удовлетворяется она далеко не всегда. Результатом такого состояния обычно становится противопоставление подростком собственного «Я» взрослым, стремление к автономии.

Младшие подростки стремятся компенсировать свою неудовлетворенность характером взаимодействия с взрослыми, что обычно выражается в следующем:

- снижении ценности желаемого взаимодействия;
- стремлении к замещающей деятельности;
- погружении в атмосферу фантастических образов;
- проявлении агрессии или избегании общения.

Характерными для лиц старшего подросткового возраста являются такие проявления отрицательного отношения к взрослым, как:

- оппозиция (демонстративное негативное поведение),
- отказ от выполнения требований,
- стремление к изоляции в целях предотвращения конфликтных ситуаций.

Пубертатный кризис является довольно продолжительным и острым. Это объясняется тем, что ввиду интенсивного физического и интеллектуального развития у подростков возникает ряд существенных потребностей, удовлетворение которых в силу их пока недостаточной социальной зрелости оказывается невозможным.

Возможность понимания другого человека, в частности понимания взрослым подростка, представляется реальной лишь при условии проявления уважения к нему, принятия его как определенной автономной сущности. Самое распространенное нарекание подростков в адрес старших состоит в том, что их «не слушают». Взрослые часто торопятся, не умеют, не хотят или не могут выслушать их, понять, что происходит в их сложном душевном мире, попытаться взглянуть на суть того или иного вопроса с их позиции. Безапелляционная уверенность взрослого в безупречности собственного жизненного опыта чаще всего становится причиной возникновения психологического барьера между ним и подростком.

В исследовании И.С. Кона приводится описание экспериментального наблюдения, осуществленного с группой старшеклассников. Подросткам было предложено оценить себя в контексте проявления указанных экспериментатором личностных качеств (благородства, коммуникабельности, решительности, выдержки и др.) по пятибалльной системе, а затем вообразить, как они могут быть оценены по той же системе их родителями, друзьями, ровесниками. Затем приглашенным в образовательное учреждение родителям было предложено определить уровень сформированности вышеперечисленных качеств своих детей и спрогнозировать данные их самооценки. Оказалось, что подростки намного точнее прогнозируют, как они будут оценены родителями, чем те представляют их самооценки. Наиболее внимательные родители серьезно заинтересовались поставленной перед ними задачей, но посчитали ее довольно сложной. Определенная часть родителей даже не поняли задания. Они ответили, что сами лучше знают, каковы на самом деле их дети. Некоторым же, как оказалось, вовсе неизвестно самосознание их ребенка [4].

Дело, безусловно, совсем не в том, что подростки более проницательны или чувствительны, чем их родители. Представить родительскую оценку особого труда не составляет: ведь она довольно часто прямо или косвенно высказывается ими. Взаимодействие подростка со старшими осуществляется в условиях

формирования у него чувства взрослости. Он демонстрирует несогласие по поводу ранее безоговорочно выполнявшихся требований, более настойчиво заявляет о своих правах на автономность, независимость. Вопреки внешнему противостоянию, демонстрируемому по отношению к взрослым, подросток переживает существенную потребность в их поддержке. Наиболее оптимальной представляется такая атмосфера, при которой взрослый выступает в роли друга, ненавязчивого наставника. Совместное выполнение общих дел или проведение досуга позволяют индивиду по-новому узнать сотрудничающих с ним старших. Это ведет к развитию более тесных эмоциональных и духовных контактов, оказывающих подростку существенную поддержку в разных жизненных ситуациях.

В связи с высокой уязвимостью подростка для взрослых особую значимость представляет поиск эффективных форм и методов установления способов и средств взаимодействия, его укрепления. Подросток стремится разделить с ними свои переживания, сообщить о существенных для него фактах и событиях, но для него проблематично начать такое тесное общение самому.

Характер взаимодействия подростка во многом определяется непостоянством его настроения. В течение довольно непродолжительного временного отрезка оно может измениться до совершенно противоположного, что нередко приводит к неадекватности реакций индивида. Эмоциональная неустойчивость, неспособность к оказанию сопротивления давлению со стороны взрослых часто становится причиной «ухода» подростка от сложившейся или складывающейся ситуации. Его поведению также в значительной мере присущи детские реакции.

Кроме того, ряд авторов (О.А. Матвеева и др.) указывают, что на данном этапе развития личности нередко формируется такое личностное образование, как тревожность. При этом она может со временем трансформироваться в личностную особенность [5].

Высокий уровень тревожности может приобрести устойчивость в случае наличия перманентного недовольства результатами учебной деятельности подростка со стороны его родителей.

При этом взрослые, недовольные падающей продуктивностью учебной работы подростка, могут вольно или невольно усиливать эмоциональный дискомфорт подростков. Таким образом может сформироваться замкнутый цикл (рис. 1).

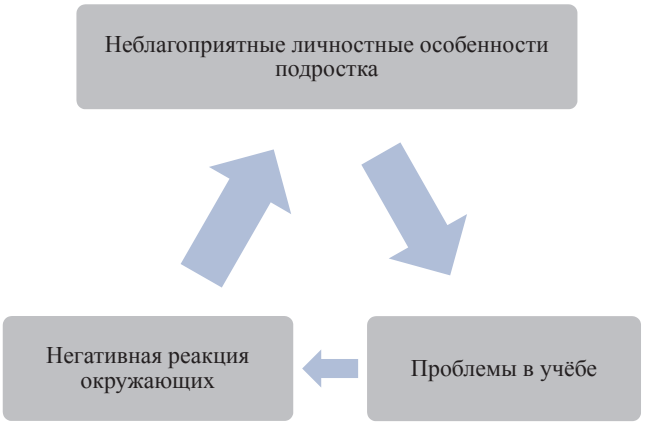


Рис. 1. Взаимовлияние реакции окружающих и учебной неуспеваемости подростка [5]

Как можно заметить на основе данного рисунка, неблагоприятные личностные особенности подростка самым негативным образом отражаются на учебной деятельности.

При этом недостаточная результативность учебной деятельности вызывает соответствующую реакцию со стороны окружающих. Последняя же с высокой вероятностью усиливает особенности, сложившиеся у подростка [5].

В подобной ситуации необходимы определённые изменения установок и оценок родителей. Взрослым в данном случае следует концентрировать внимание на достижениях ребенка, не осуждая его за отдельные недочеты. Таким образом уровень тревожности может быть снижен. В силу же обстоятельств, охарактеризованных выше, это может позитивно повлиять на успешность выполнения подростком учебных заданий [6].

Во многом схожей является ситуация, когда подросток делает значительные успехи в учёбе, но при этом родители ожидают от него большего, по каковой причине начинают предъявлять завышенные требования [7, с. 17].

Специфичным для рассматриваемого возрастного диапазона является подражание чьему-то поведению. Часто это бывает поведение успешного значимого взрослого, причем внимание подростка обращается прежде всего на внешнюю сторону. При низком уровне критичности и несамостоятельности в суждениях подобный пример для подражания может оказать неблагоприятное воздействие на поведение индивида.

Недостаток внимания, участия, понимания, формализм во взаимодействии со стороны старших воспринимаются подростком довольно небезболезненно. Он ощущает некое отчуждение, считая себя источником обременительных забот, и зачастую начинает жить собственной жизнью, многое утаивая от родителей.

Гипертрофированная опека и чрезмерный контроль со стороны старших родственников тоже довольно часто влекут за собой неблагоприятные последствия. В таких условиях индивид вообще не имеет возможности для проявления самостоятельности, для пользования свободой. Когда же его потребность в самостоятельности усиливается, со стороны взрослых нередко ужесточается контроль, появляется желание изолировать сына или дочь от среды ровесников. В итоге оппозиция может стать еще более интенсивной.

Избыточное покровительство, желание избавить подростка от проблем, оградить его от исполнения непривлекательных обязанностей нередко становятся причинами развития дезорганизации, потери способности к адекватной саморегуляции. Долгое время находясь в атмосфере постоянного всеобщего внимания и вдруг утрачивая его, индивид оказывается перед опасностью попасть в кризисную ситуацию. Неоправданно высокий уровень претензий и потребности во внимании к себе не коррелирует с отсутствием у него способности к оптимальному выходу из сложных ситуаций.

Примечательно и то, что в ряде случаев у подростков наблюдается тенденция к нейтрализации конфликтов путем сокрытия отрицательных поступков. Вступление в прямые конфликты со старшими членами семьи наблюдается довольно редко. Более распространенным оказывается использование таких внешних форм защиты собственной автономности, как, например, резкость, непочтительность, грубость во взаимодействии с взрослыми, интерпретируемые индивидом как показатель личной свободы. В то же время, несмотря на противоречие, он может обладать сензитивностью к проявлению воспитанности во взаимодействии с взрослыми.

При этом для подростков очень специфична тенденция к высвобождению из-под опеки старших членов семьи. Основные трудности взаимодействия, конфликтные ситуации обычно развиваются в связи с чрезмерным родительским контролем за поведением сына или дочери, их успеваемостью, выбором друзей [5].

Серьезный научный интерес представляет еще одна специфическая характеристика взаимодействия подростков и значимых взрослых. Если первые чаще всего не удовлетворены этими отношениями, то вторые рассматривают их как вполне приемлемые, что служит показателем непонимания, переоценки или недооценки особенностей данного взаимодействия.

Специфика отношений с взрослыми существенно воздействует на такие аспекты личностного становления подростков, как мера их самостоятельности и автономности, уровень самооценки.

Это наглядно иллюстрируется результатами экспериментальных наблюдений, согласно которым среди подростков, способных к доверительному взаимодействию с взрослыми, лишь 8% характеризуются неадекватной (в основном заниженной) самооценкой. Среди респондентов с преобладающим регламентированным типом общения с представителями старшего поколения неадекватной самооценкой отличаются 89%. Устойчивая самооценка выявлена у 79% исследуемых подростков, которые имеют возможность доверительного общения, и у 24% – располагающих регламентированным общением.

Подростки, характеризующиеся доверительным взаимодействием с взрослыми, обладают способностью самостоятельно, без посторонней помощи, не по типичному сценарию, глубоко и в соответствии с жизненными реалиями анализировать и оценивать личностные свойства, поступки, мнения ровесников и взрослых, представляющих их круг общения. У них не возникает несоответствия между стремлением к доверительному взаимодействию и условиями его реального осуществления. Поведение таких подростков определяется старшими и сверстниками именно как «взрослое».

Принципиально иная картина наблюдается относительно респондентов с низким уровнем удовлетворенности характером взаимодействия с взрослыми. Они не способны к самостоятельному анализу и оценке личностных свойств, поступков сверстников и взрослых и не стремятся к этому. В их поведении превалируют такие проявления, как агрессивность, недоверчивость, конфликтность, равнодушие.

Таким образом, подросток переживает период поиска форм и средств приложения собственных сил, энергии, возрастающих по мере его физического созревания. И дело не только в физической силе, но и в силе выраженности его личностного «Я», состоящей в возможности интеграции различных проявлений человеческого существования, определяющее место в которой принадлежит именно его взаимодействию с взрослыми. В этом процессе осуществляется социализация подростка в культурном и образовательном пространстве, происходит передача ему богатейшего арсенала духовно-нравственного и иного ценностного наследия предшествующих поколений. При этом именно в подростковом возрасте окончательно формируется психологическое здоровье личности [8], которое будет в дальнейшем проявляться, в том числе, и в студенческие годы, а также закладываются ведущие ценностные ориентации подростков [11]. Допущенные просчёты в воспитании подростка в дальнейшем могут крайне негативно сказаться на всём последующем жизненном пути развивающейся личности.

Библиографический список

1. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. *Возрастная психология*. Москва: Просвещение, 2018.
2. Мухина В.С. *Возрастная психология*. Москва: Просвещение, 2017. Академия, 2011.
3. Божович Л.И. *Избранные психологические труды*. Москва: Издательство педагогического университета, 2015.
4. Кон И. *Психология ранней юности*. Москва: Просвещение, 2011.
5. Сорокопуд Ю.В., Матвеева О.А. Влияние семейного воспитания на подростковую тревожность. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 66 – 68.
6. Прихожан А.М. *Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика*. Москва, 2000.
7. Астапов В.М. *Тревожность у детей*. Москва: Per Se, 2008.
8. Кустова В.В. Проблемы психологического здоровья студентов, обучающихся на заочном отделении транспортного вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 46 – 48.
9. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю. и др. *Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий: коллективная*: монография. Москва: Деловая карьера, 2021.
10. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н. и др. *Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях*: коллективная монография. Москва: Деловая карьера, 2021.
11. Джиоева А.Р., Бесаева А.Г., Хадикова И.М. Формирование ценностно-смысловой ориентации подрастающего поколения средствами произведений художественной литературы. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 133 – 135.

References

1. Kulagina I.Yu., Kolyuckij V.N. *Vozrastnaya psihologiya*. Moskva: Prosveschenie, 2018.
2. Muhina V.S. *Vozrastnaya psihologiya*. Moskva: Prosveschenie, 2017. Akademiya, 2011.
3. Bozhovich L.I. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva: Izdatel'stvo pedagogicheskogo universiteta, 2015.
4. Kon I. *Psihologiya rannej yunosti*. Moskva: Prosveschenie, 2011.
5. Sorokopud Yu.V., Matveeva O.A. Vliyanie semejnogo vospitaniya na podrostkovuyu trevozhnost'. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 66 – 68.
6. Prihozhan A.M. *Trevozhnost' u detej i podrostkov: psihologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika*. Moskva, 2000.
7. Astapov V.M. *Trevozhnost' u detej*. Moskva: Per Se, 2008.
8. Kustova V.V. Problemy psihologicheskogo zdorov'ya studentov, obuchayuschihsya na zaochnom otdelenii transportnogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 46 – 48.
9. Agaragimova V.K., Abdulaev M.A., Amambaeva N.S., Amchislavskaya E.Yu. i dr. *Podgotovka studentov bakalavriata, magistratury, aspirantury k osuschestvleniyu buduschej professional'noj deyatel'nosti na osnove sovremennyh sociokul'turnyh realij: kollektivnaya*: monografiya. Moskva: Delovaya kar'era, 2021.
10. Ajsuvakova T.P., Ahmedova `E.M., Gorbunova N.V., Davydova L.N. i dr. *Psihologo-pedagogicheskie aspekty osuschestvleniya obrazovatel'nogo processa v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Delovaya kar'era, 2021.
11. Dzhioeva A.R., Besaeva A.G., Hadikova I.M. Formirovanie cennostno-smyslovoj orientacii podrastayuschego pokoleniya sredstvami proizvedenij hudozhestvennoj literatury. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 133 – 135.

Статья поступила в редакции 29.07.21

УДК 378

Rostovtseva P.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia)*

INTERACTIVE TEACHING METHODS AS WAYS TO INCREASE EMOTIONAL INTELLIGENCE. The article examines the main interactive teaching methods that contribute to the development of emotional intelligence in modern university students. The methods' effectiveness is investigated based on the analysis of research literature and the author's teaching experience at the Financial University under the Government of the Russian Federation. At the same time, the main attention is paid to the role of interactive teaching methods in the formation of emotional intelligence of students in the framework of foreign language classes for non-linguistic specialties students. In addition, the study demonstrates the main specific feature of interactive methods, which lies in a high level of interaction between participants in the educational process that takes place during their application. In this regard, they also talk about certain transformations in the role and place of participants in the educational process in a modern university.

Key words: **emotional intelligence, interactive teaching methods, higher education, student, teacher.**

П.П. Ростовцева, *канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В настоящей статье исследуются основные интерактивные методы обучения, способствующие развитию эмоционального интеллекта у студентов современного вуза. Эффективность данных методов исследуется на основе анализа научно-исследовательской литературы и опыт преподавательской деятельности автора в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации. При этом основное внимание уделяется роли интерактивных методов обучения в формировании эмоционального интеллекта обучающихся в рамках учебных занятий по иностранному языку у студентов неязыковых специальностей. Кроме того, в исследовании демонстрируется основная специфическая особенность интерактивных методов, заключающаяся в высоком уровне взаимодействия участников образовательного процесса, имеющем место в ходе их применения. В этой связи также говорится об определённых трансформациях в роли и месте участников образовательного процесса в современном вузе.

Ключевые слова: **эмоциональный интеллект, интерактивные методы обучения, высшее образование, студент, преподаватель.**

Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счёт бюджетных средств по государственному заданию Финансового университета при Правительстве Российской Федерации

За последний период, связанный, прежде всего, с пандемией, цифровизацией экономики, в мире труда произошли существенные изменения. В ответ на эти изменения система высшего образования должна быстро реагировать и выстраивать подготовку будущих специалистов различных сфер таким образом, чтобы они были готовы к эффективному осуществлению профессиональной деятельности не только обладая профессиональными компетенциями, но также и профессионально значимыми качествами, в том числе так называемыми soft skills (англ. – «мягкие навыки»), среди которых значительное внимание уделяется эмоциональному интеллекту [1 – 12].

Требования, предъявляемые современным обществом к выпускнику системы ВО, непосредственно связаны с рядом особенностей его развития. Перечислим их:

- организационная структура ряда компаний претерпевает определённые изменения, что, в свою очередь, связано с возрастание количества горизонтальных коммуникаций;
- все большее значение приобретает самореализация сотрудников при сохранении важности миссии компаний;
- конкуренция по сервису преобладает над конкуренцией по товару;

• складывается «экономика отношений»;

• актуализация явления, которое может быть обозначено термином «вовлеченность» – рационального и эмоционального состояния сотрудника, при котором он хочет максимально задействовать свои способности и ресурсы на достижение целей организации;

• в ряду ценностей общества и многих компаний всё большую актуальность приобретает социальная ответственность бизнеса и забота о персонале [1, с. 8].

В этой связи профессиональная успешность личности будущего специалиста связана со знаниями, умениями и навыками, эрудицией и способностью к мышлению в целом, то есть с уровнем общего интеллекта. Однако в большинстве случаев высокого уровня общего интеллекта оказывается недостаточно. Данная ситуация вплотную подводит нас к проблеме эмоционального интеллекта, которая в последнее время активно обсуждается академическим и бизнес-сообществами. Анализ зарубежных и отечественных работ показал, что исследования эмоционального интеллекта ведутся в разных направлениях [1 – 6; 7 – 11]. В рамках нашей работы интерес представляют исследования, посвящённые развитию эмоционального интеллекта в процессе обучения студентов [3, с. 115].

Исследование процесса развития у студентов данной характеристики позволяет изучить способности личности к эффективному общению за счет понимания эмоций окружающих и умения подстраиваться под их эмоциональное состояние, тем самым удовлетворять потребность общества в квалифицированных специалистах. С другой стороны, на сегодняшний день в педагогической науке нет единого мнения относительно определения данной дефиниции.

На данный момент существует несколько основных моделей эмоционального интеллекта [1; 2; 4 – 7; 10; 12]. При этом большинство исследователей сходится во мнении относительно того, что модель эмоциональной компетентности включает следующие умения: осознавать свои эмоции; осознавать эмоции других; управлять своими эмоциями; управлять эмоциями других. Приведённая выше модель является иерархической, то есть процесс развития эмоционального интеллекта у будущих специалистов начинается именно с осознания своих эмоций.

В 2017 г. в работе Х.М.М. Наваса был предложен подход к развитию эмоционального интеллекта в процессе профессиональной подготовки. В основу этого подхода была положена идея о возможности и необходимости развития эмоционального интеллекта во всех обязательных преподаваемых дисциплинах (математического, гуманитарного, естественнонаучного циклов), т.е. системно [12, с. 67 – 68]. Отечественные исследователи этой проблемы акцентируют внимание на способах развития эмоционального интеллекта у студентов разных профессиональных направлений подготовки (психологов, педагогов, инженеров, медиков и др.) [1 – 12]. Они подчеркивают важность непрерывного и системного развития эмоционального интеллекта в процессе профессиональной подготовки студентов.

На основе анализа различных точек зрения, существующих в педагогической науке на данную проблему, можно с определённой долей уверенности утверждать, что *эмоциональный интеллект представляет собой сумму навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач* [1, с. 71].

Такое умение владеть собой и грамотно организовывать взаимодействие в обществе оказывается незаменимым, если речь идет о сфере деятельности, которая подразумевает непосредственное общение с окружающими. Если общий интеллект является фактором академической успешности, то высокий уровень развития эмоционального интеллекта позволяет добиваться профессионального и жизненного успеха в целом и рассматривается как способность идентифицировать себя как члена социальной группы [2, с. 43].

В последнее время для профессиональной деятельности все больше становятся востребованы способности, позволяющие человеку осуществлять эмоционально-волевую регуляцию, идентифицировать эмоциональное состояние окружающих, разбираться в межличностных отношениях и заботиться о собственном психологическом состоянии в условиях динамичных межличностных отношений и высокого эмоционального напряжения. Как показывает практика, наибольшего эффекта в процессе формирования эмоционального интеллекта у студенческой молодёжи можно достичь, используя интерактивные методы обучения. Во многом это связано с тем, что эмоциональный интеллект как личностное образование невозможно сформировать в теории, на основе лишь осведомлённости о данном феномене. Этот процесс должен сопровождаться при активном участии всех психических процессов личности. В этой связи очевиден вывод о том, что традиционные методы с этой миссией справиться не смогут.

Интерактивное обучение представляет собой форму организации познавательной деятельности, при которой познание осуществляется через совместную деятельность студентов.

Специфическая особенность методов такого обучения состоит, следовательно, в высоком уровне взаимодействия между участниками образовательного процесса. При этом активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для развития их инициативы.

Опыт преподавательской деятельности автора в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации наглядно демонстрирует определённые возможности развития эмоционального интеллекта, существующие на занятиях по иностранному языку со студентами неязыковых специальностей. В ходе таких занятий может быть развит ряд компонентов эмоционального интеллекта: рефлексия; эмпатия; мотивация достижения; саморегуляция.

В процессе преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей возможно моделирование различных коммуникативных ситуаций, позволяющих им представить себя вне аудиторных стен и отработать определённые модели поведения в различных ситуациях общения. С другой стороны, подключение эмоциональной сферы способствует более успешному усвоению иностранного языка. При этом наиболее сложной задачей преподавателя является обучение студентов языку эмоций. Последнее, в свою очередь, возможно через виды учебной деятельности, способствующие обмену идей и коммуникации в студенческой группе: через проектную деятельность; используя ролевые игры и моделирование ситуаций; организовывая групповую работу студентов в микрогруппах; в процессе использования мозгового штурма и дискуссий на иностранном языке [7 – 10].

Преподаватель иностранного языка, планируя занятия по тематике, согласно рабочей программе, должен разработать ФОСы (фонды оценочных средств) с применением вышеуказанных методов. При этом тематика проектов, конкретных производственных ситуаций, дискуссий должна быть такова, чтобы отражать эмоциональный настрой работника в условиях данной ситуации. Это, например, могут быть какие-то внештатные ситуации, которые могут вывести работника из равновесия и т.д. При этом необходимо отработать лексику, которая касается эмоциональных состояний, которые может испытывать работник в той или иной ситуации. При выполнении заданий, относящихся к вышеперечисленным типам, в ходе занятий по иностранному языку со студентами неязыковых специальностей у обучающихся с большой вероятностью могут развиться речевые умения и навыки активного слушания. Кроме того, появляется возможность повышать самооценку студентов и их способности открыто выражать свои эмоции.

В целях развития данной характеристики могут быть использованы такие упражнения, как комплимент-похвала. Например, можно предложить студентам обменяться мнениями о своих друзьях. Здесь же можно использовать прилагательные, описывающие деловые качества, стиль работы, умственные способности, поведение (clever – умный, quick-minded – сообразительный, active – активный, passive – пассивный, hard-working – трудолюбивый, energetic – энергичный, enthusiastic – полный энтузиазма, talkative – разговорчивый).

При осуществлении нами педагогической деятельности в образовательном пространстве Финансового университета при Правительстве Российской Федерации были использованы разновидности таких упражнений:

1. «Поделись радостью» – перечисленные выше фразы могут относиться не только к процессу работы и общения студенческой группы, но и к любым событиям жизни студентов [7, с. 51].

2. Упражнения, в которых есть различного рода эмоциональные пожелания, помогающие проникнуться жизнью товарищей, воспитать сочувствие и сопереживание.

3. Комплимент и похвала играют разные роли в диалоговом общении. Похвала представляет собой позитивную оценку деятельности или подкрепление в ходе успешной работы, комплимент же – способ выразить одобрение, независимо от того, что человек сделал.

Широкое использование интерактивных технологий на занятиях по иностранному языку представляет собой средство интенсификации процесса обучения. Они способны активизировать интересы и эмоции обучающихся, их мотивацию и тем самым заставить более эффективно функционировать мышление и память студентов неязыковых вузов. Кроме того, мультимедийные технологии развивают автономию студента в учебной деятельности, что в дальнейшем может положительно повлиять на его профессиональную деятельность и возможность непрерывного обучения, столь необходимого современному высококвалифицированному специалисту [4; 5; 11; 12]. Их широкое применение с высокой вероятностью будет способствовать более быстрому пониманию обучающимися языковых явлений, что в конечном итоге помогает сформировать коммуникативную компетенцию, а, значит, и способствовать развитию эмоционального интеллекта.

Таким образом, чтобы сформировать устойчивую профессиональную личность будущего специалиста, актуальным и необходимым является развитие эмоционального интеллекта наряду с другими личностными качествами. Развитый эмоциональный интеллект помогает работнику:

• быстро и верно определять ключевые индикаторы эмоциональных проявлений человека,

• распознавать на их основе свои эмоции и эмоции другого человека,

• выбирать наиболее эффективные стратегии поведения в социуме;

• максимально полноценно проживать текущие эмоциональные состояния и верно использовать их для решения профессиональных задач или достижения личных целей;

• умело применять техники управления эмоциями, а также техники восстановления эмоционального и физического равновесия после стрессов и перегрузок [4, с. 112].

При этом, согласно предположениям Х.М.М. Наваса, с котором солидарны многие современные исследователи, развивать эмоциональный интеллект у будущих специалистов необходимо средствами различных дисциплин, особенно психолого-педагогического, гуманитарного направлений, а также средствами иностранных языков [12, с. 73]. Нами в процессе профессионально-педагогической деятельности на базе Финансового университета при Правительстве Российской Федерации [12; 13; 14], был получен определённый опыт формирования эмоционального интеллекта в процессе обучения студентов экономических специальностей иностранному языку. Наиболее эффективно формирование эмоционального интеллекта осуществлялось в процессе применения интерактивных методов обучения.

Библиографический список

1. Алешина А., Шабанов С. *Эмоциональный интеллект*. Москва, 2014.
2. Стейн С.Дж., Бук Г.И. *Преимущества EQ. Эмоциональный интеллект и ваши успехи*. Москва, 2007.
3. Гоулман Д. *Эмоциональный интеллект*. Москва, 2008.
4. Зембатова Л.Т., Зембатова М.А. Проблемы подготовки специалистов экономической направленности в условиях информатизации учебного процесса. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 113 – 116.
5. Чотбаева Э.А., Усубалиев К.Н. Роль преподавателя в формировании и развитии эмоционального интеллекта студентов. *Высшее образование сегодня*. 2019; № 8: 69 – 73.
6. Исаева О.М., Савинова С.Ю. Развитие эмоционального интеллекта в профессиональной подготовке студентов – hr-менеджеров. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*. 2018; № 1-1: 77 – 82.
7. Кошелева И.Н. Развитие эмоционального интеллекта как один из путей повышения социальной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку. *Филологические науки в МГИМО*. 2013: 123 – 132.
8. Ежова Н.Ф. Развитие эмоционального интеллекта студентов-юристов на занятиях английского языка. *Вестник Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА)*. 2018; № 11 (51): 47 – 53.
9. Стасюкевич И.В., Малоокая Ж.Ю., Нищимова Е.А. Интернет-технологии и развитие эмоционального интеллекта в процессе билингвального обучения студентов неязыковых факультетов. *Сборники конференций НИЦ Социосфера*. 2013; № 42: 174 – 179.
10. Сорокопуд Ю.В., Романюк Е.В., Локтионова И.А., Арипов М.А. Развитие коммуникативных навыков у студентов учреждений СПО на основе интерактивных форм обучения и воспитания. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 97 – 99.
11. Navas J.M., Perez N., De La Torre G.G. The development of emotional intelligence optimizing cognitive abilities through the compulsory education. *Contextos Educativos-Revista de Education*. 2017; Vol. 20: 57 – 75.
12. Ростовцева П.П., Гусева Н.В. Развитие творческого потенциала будущих экономистов с помощью современных технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 316 – 318.
13. Ростовцева П.П. Совершенствование иноязычной межкультурной компетенции студентов неязыковых вузов на курсах дополнительного профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 257 – 258.
14. Ростовцева П.П. Развитие компенсаторной компетенции в иноязычной подготовке студентов неязыковых вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 259 – 260.

References

1. Aleshina A., Shabanov S. *`Emocional'nyj intellekt*. Moskva, 2014.
2. Stejn S.Dzh., Buk G.I. *Preimuschestva EQ. `Emocional'nyj intellekt i vashi uspehi*. Moskva, 2007.
3. Goulman D. *`Emocional'nyj intellekt*. Moskva, 2008.
4. Zembatova L.T., Zembatova M.A. Problemy podgotovki specialistov `ekonomicheskoj napravlennosti v usloviyah informatizacii uchebnogo processa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 113 – 116.
5. Chotbaeva `E.A., Usubaliev K.N. Rol' prepodavatelya v formirovanii i razvitii `emocional'nogo intellekta studentov. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2019; № 8: 69 – 73.
6. Isaeva O.M., Savinova S.Yu. Razvitie `emocional'nogo intellekta v professional'noj podgotovke studentov – hr-menedzherov. *Gercenovskie chteniya: psihologicheskie issledovaniya v obrazovanii*. 2018; № 1-1: 77 – 82.
7. Kosheleva I.N. Razvitie `emocional'nogo intellekta kak odin iz putej povysheniya social'noj kompetencii studentov v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2013: 123 – 132.
8. Ezhova N.F. Razvitie `emocional'nogo intellekta studentov-yuristov na zanyatiyah anglijskogo yazyka. *Vestnik Universiteta imeni O.E. Kutafina (MGYuA)*. 2018; № 11 (51): 47 – 53.
9. Ctasyukevich I.V., Malookaya Zh.Yu., Nischimova E.A. Internet-tehnologii i razvitie `emocional'nogo intellekta v processe bilingval'nogo obucheniya studentov neyazykovyh fakul'tetov. *Sborniki konferencij NIC Sociosfera*. 2013; № 42: 174 – 179.
10. Sorokopud Yu.V., Romanyuk E.V., Loktionova I.A., Aripov M.A. Razvitie kommunikativnyh navykov u studentov uchrezhdenij SPO na osnove interaktivnyh form obucheniya i vospitaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 97 – 99.
11. Navas J.M., Perez N., De La Torre G.G. The development of emotional intelligence optimizing cognitive abilities through the compulsory education. *Contextos Educativos-Revista de Education*. 2017; Vol. 20: 57 – 75.
12. Rostovceva P.P., Guseva N.V. Razvitie tvorcheskogo potenciala buduschih `ekonomistov s pomosch'yu sovremennyh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 316 – 318.
13. Rostovceva P.P. Sovershenstvovanie inoyazychnoj mezhkul'turnoj kompetencii studentov neyazykovyh vuzov na kursah dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 257 – 258.
14. Rostovceva P.P. Razvitie kompensatornoj kompetencii v inoyazychnoj podgotovke studentov neyazykovyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 259 – 260.

Статья поступила в редакцию 28.07.21

УДК 356.2

Savchenko V.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Federal State Educational Institution of Higher Education "Military University" of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: svm2108@yandex.ru*
Shikhgafizov A.P., *cadet, 1st Faculty (Military-political work and journalism), Federal State Educational Institution of Higher Education "Military University" of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: 76www76@bk.ru*

PEDAGOGICAL INTERACTION WITH PUBLIC ASSOCIATIONS AND ORGANIZATIONS DURING MILITARY-POLITICAL WORK. The article deals with problems of pedagogical interaction with public associations and organizations in the course of military-political work. The author emphasizes the need for normative and legal consolidation in activities of public associations and organizations of participation in military-political work in military units and subunits in general, and in patriotic education in particular. The article gives a brief description of peculiarities of interaction with public associations and organizations, as well as with local government bodies in the course of military-political work. Possibilities for increasing the efficiency of this interaction are shown. The authors conclude that with proper organization and planning in the course of military-political work of interaction with public associations and organizations, as well as local self-government bodies, they are able to have an effective educational impact on the personnel of the unit, to form a positive opinion of the civilian population about military service.

Key words: **military-political work, officer, serviceman, collective, formation, education, interaction, public associations, public organizations, local government bodies.**

В.М. Савченко, *канд. пед. наук, доц., ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: svm2108@yandex.ru*
А.П. Шихгафизов, *курсант, ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: 76www76@bk.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ И ОРГАНИЗАЦИЯМИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

В статье рассматриваются проблемы педагогического взаимодействия с общественными объединениями и организациями в ходе проведения мероприятий военно-политической работы. Подчеркивается необходимость нормативно-правового закрепления в деятельности общественных объединений и организаций участия в военно-политической работе в воинских частях и подразделениях в целом, и в патриотическом воспитании в частности. В статье дана краткая характеристика особенностей взаимодействия с общественными объединениями и организациями, а также органами местного самоуправления в ходе военно-политической работы. Показаны возможности по повышению эффективности данного взаимодействия. Авторы делают вывод о том, что при правильной организации и планировании в ходе военно-политической работы взаимодействия с общественными объединениями и организациями, а также органами местного самоуправления они способны оказать эффективное воспитательное воздействие на личный состав подразделения, сформировать у гражданского населения положительное мнение о военной службе.

Ключевые слова: **военно-политическая работа, офицер, военнослужащий, коллектив, формирование, воспитание, взаимодействие, общественные объединения, общественные организации, органы местного самоуправления.**

Актуальность статьи вызвана тем, что в Вооруженных Силах Российской Федерации были восстановлены органы военно-политической работы. Об этом свидетельствуют соответствующие Приказы министерства обороны РФ, а также научные разработки учёных в области военной педагогики [1 – 10].

Ведущей задачей восстановленных органов военно-политической работы является «создание условий для удовлетворения военнослужащих, членов их семей и лиц гражданского персонала Вооруженных Сил РФ культурных и духовных потребностей, реализации установленных Российской Федерации прав и социальных гарантии» [5, с. 3].

Для решения поставленных задач в процессе военно-политической подготовки ведущее внимание военнослужащими уделяется изучению вопросов военно-политической обстановки, государственного и военного строительства, отечественной истории, норм морали и этики, а также законодательства Российской Федерации и др. [6, с. 3].

При изучении данных вопросов возрастает роль общественных объединений и организаций, что требует раскрытия проблем педагогического взаимодействия с ними Вооруженных Сил Российской Федерации.

Выдающиеся политические и военные деятели во все времена уделяли особое внимание воспитанию военнослужащих. Генерал от инфантерии М.И. Драгомиров отмечал, что «воспитание должно обращать на себя преимущественное внимание». Военное командование и руководство государства при его организации в войсках основное внимание уделяло формированию у подчиненных верности Родине и воинскому долгу, смелости, устойчивости к трудностям и отваги, что позволяло им уверенно выполнять как служебные, так и боевые задачи. Это подтверждает и девиз армии Российской империи «За веру, царя и Отечество» [1, с. 237].

После Октябрьской революции 1917 г. в воспитании военнослужащих стал доминирующим классовый подход, а акцент был сделан на партийную и военно-политическую работу в армии и на флоте. В основу военно-политической работы, в ее теоретико-методологический базис были положены идеи марксизма-ленинизма, которые нашли свое применение в Рабоче-крестьянской Красной армии, позднее, в Вооруженных Силах Советского Союза, активную военно-политическую деятельность в которых вели не только политические руководители страны, но и командиры, комиссары, а впоследствии политруки и заместители командиров по политической части [2, с. 184].

В период развала СССР военно-политическая работа в вооруженных силах потерпела ряд изменений. В условиях перестройки проводимая в стране военно-политическая работа была заменена на воспитательную, которая в меньшей степени привязывалась к идеологии государства и партии, а впоследствии полностью попала под запрет: «Армия вне политики». Однако военнослужащие – это, прежде всего, граждане Российской Федерации, которые должны иметь активную гражданскую позицию.

В настоящее время военно-политическая работа – это комплекс согласованных и взаимосвязанных мероприятий военно-политической пропаганды, агитации, культурно-досуговых, психологических и прочих мероприятий, которые направлены на обеспечение высокого уровня морально-политического и психологического состояния личного состава, на поддержание воинской дисциплины и правопорядка, а также на формирование у военнослужащих соответствующих морально-политических, психологических качеств, на сплочение воинских коллективов, обеспечивающих выполнение задач в любых условиях [6, с. 3].

При этом данная работа должна осуществляется на основании нормативно-правовых актов, в которых нашли свое отражение вековые нравственные устои, патриотизм, уважительное отношение к народам Российской Федерации и воинскому долгу, а также с учетом состояния развития Российской Федерации и ее гражданского общества, инициативные группы которого объединяются в общественные объединения и организации [10, с. 5, 8]. Следовательно, можно сформировать основные задачи, на которые необходимо обратить внимание при организации военно-политической работы в воинских частях и подразделениях:

- воспитание у военнослужащих, прежде всего, осознанного отношения к защите Отечества, к воинскому долгу;
- формирование у военнослужащих активной гражданской позиции и чувства патриотизма;
- развитие общей и правовой культуры;
- формирование стремления к добросовестной высокоэффективной профессиональной военной деятельности;
- организация личному составу и членам их семей разнообразного досуга [6, с. 4].

При организации военно-политической работы в воинских частях и подразделениях также уделяется большое внимание организации взаимодействия с общественными объединениями и организациями. Однако основные усилия сосредоточиваются при реализации мероприятий военно-социальной и культурно-досуговой работы, а также в ходе работы с верующими военнослужащими [4, с. 10].

В целом при организации и планировании взаимодействия с общественными объединениями и организациями в ходе военно-политической работы необходимо учитывать ряд особенностей.

Основная особенность всего взаимодействия – это ориентированность всех мероприятий и всей деятельности в этом направлении на выполнение служебно-боевых задач. Тем самым взаимодействие с общественными объединениями должно быть направлено, прежде всего, на формирование сильной духом личности военнослужащего и сплочение воинских коллективов, готовых к выполнению служебно-боевых задач в различных условиях.

Другой особенностью взаимодействия с общественными объединениями является его регламентация нормативно-правовыми актами со стороны Министерства обороны РФ.

Кроме того, при организации и планировании взаимодействия с общественными объединениями необходимо учитывать их наличие в районе дислокации воинских частей, в последнее время особенно важно следить за тем, чтобы их деятельность не противоречила законодательству РФ.

Необходимо учитывать, что взаимодействие с общественными объединениями и организациями, которые не получили государственную регистрацию и являются представителями враждебно настроенных по отношению к государству, в ходе военно-политической работы запрещено. Также необходимо анализировать и прогнозировать результаты такого взаимодействия и его влияния на воспитание личного состава. При этом важно иметь постоянные контакты и взаимодействие с руководством данных объединений и организации.

Как показывает практика, взаимодействие с общественными объединениями при организации военно-политической работы должно быть ориентировано на совместную деятельность, прежде всего, в интересах патриотического воспитания военнослужащих [3, с. 21]. Как показывает практика, взаимодействие в большей степени происходит с общественными организациями, которые имеют патриотическую направленность, а также активно поддерживают государственный строй и политику руководства страны. В значительной степени взаимодействие проводится с ветеранскими объединениями.

Необходимо обратить внимание на то, что в местах постоянной дислокации воинских частей и подразделений на организацию военно-политической работы, уровень морально-политического и психологического состояния влияние в них оказывают муниципальные органы, являющиеся проводниками государственной власти на местах. Так как муниципальные органы – это органы местного самоуправления, учреждения, которые позволяют осуществлять социально-культурные, воспитательные и иные функции некоммерческого характера и финансируются полностью или частично государством, то с ними необходимо осуществлять тесное взаимодействие [8, с. 34].

При организации и планировании взаимодействия с органами местного самоуправления в ходе военно-политической работы необходимо также учитывать ряд особенностей, от которых во многом зависит эффективность воспитания и развития личного состава воинских частей и подразделений. Это, прежде всего:

- реализация правовой и социальной защищенности военнослужащих и гражданского персонала, а также защита их семей;
- создание условий для реализации мероприятий военно-политической работы с личным составом частей и подразделений, а также военно-патриотической работы с населением в местах постоянной дислокации;
- обеспечение совместно с органами военного управления Вооруженных Сил РФ единого понимания, твердого и последовательного проведения в войсках и среди местного населений политики Российской Федерации по обеспечению военной безопасности государства [4, с. 34];
- целенаправленный анализ морально-политического и психологического состояния личного состава и населения в местах нахождения воинской части и в районах боевой деятельности, а также пропаганда и агитация военной службы;
- взаимодействие телерадиоцентров и государственных социально-культурных организаций в целях военно-политической работы и, прежде всего, патриотического воспитания;
- удовлетворение духовных и религиозных потребностей военнослужащих;
- реализация избирательных прав военнослужащих и их семей на местах;
- выполнение мероприятий, связанных с призывом граждан на военную службу;
- оказание социальных, правовых, финансовых и иных видов гарантий, трудоустройство членов семей военнослужащих, обеспечение жильем, местами в образовательных учреждениях детей военнослужащих и др.;
- совместное решение острых социальных проблем военнослужащих, граждан и их семей и др. [7, с. 31].

В целом военнослужащие и члены их семей является активными участниками социальных и политических процессов, происходящих в регионе их дислокации. В результате взаимодействия с органами местного самоуправления в ходе военно-политической работы происходит сближение и взаимопроникновение военной и гражданской сфер в местах дислокации воинских частей и подразделений, активизируя факторы, влияющие на развитие общественно-политической активности военнослужащих.

Таким образом, комплекс согласованных мероприятий взаимодействия с общественными объединениями и организациями, а также органами местного самоуправления в ходе военно-политической работы позволяет решать задачи по формированию общественно активной личности военнослужащего, сплочению воинских коллективов, готовых к выполнению служебно-боевых задач в условиях изменяющейся обстановки. При правильной организации и планировании в ходе военно-политической работы взаимодействия с общественными объединениями и организациями, а также органами местного самоуправления, они способны оказать эффективное воспитательное воздействие на личный состав подразделения, сформировать у гражданского населения положительное мнение о военной службе.

Библиографический список

1. Алехин И.А. *Развитие теории и практики военного образования в России XVIII – начала XX века*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2004.
2. Бондаренко И.А. *Формирование системы воспитания курсантов в военно-учебных заведениях в 1918 – 1991 гг*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2012.
3. *Основы военно-политической работы*: учебное пособие. Москва, 2020.
4. Алёхин И.А., Федак Е.И., Захаренко С.В., Ленёв Ю.А. и др. *Педагогические основы военно-политической работы (версия 1.0):* электронный учебник. Москва: ВУ, 2019.
5. *Об организации военно-политической работы в Вооруженных силах Российской Федерации*. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 22 июля 2019 г. № 404. Available at: http://www.base.garant.ru/72713628/
6. *Об организации военно-политической подготовки в Вооруженных силах Российской Федерации*. Приказ министра обороны Российской Федерации от 22 февраля 2019 г. № 95. Available at: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72104464/
7. *Социально-педагогические основы военно-политической работы*: учебное пособие. Москва, 2019.
8. *Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации*. Федеральный закон от 06.10.2003 г. № 131-ФЗ (ред. от 01.07.2021). Available at: // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_44571/
9. Федеральный закон от 19.05.1995 г. № 82-ФЗ (ред. от 30.12.2020 г.) «Об общественных объединениях». [Электронный ресурс] // legalacts.ru/doc/FZ-ob-obwestvennyh-obedinenijah/
10. *Об органах воспитательной работы Вооружённых Сил Российской Федерации*. Приказ Министерства обороны РФ от 11 марта 2004 г. N 70. Available at: http://businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_103319.html

References

1. Alehin I.A. *Razvitie teorii i praktiki voennogo obrazovaniya v Rossii XVIII – nachala XX veka*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2004.
2. Bondarenko I.A. *Formirovanie sistemy vospitaniya kursantov v voenno-uchebnyh zavedeniyah v 1918 – 1991 gg*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2012.
3. *Osnovy voenno-politicheskoj raboty*: uchebnoe posobie. Moskva, 2020.
4. Alehin I.A., Fedak E.I., Zaharenko S.V., Lenev Yu.A. i dr. *Pedagogicheskie osnovy voenno-politicheskoj raboty (versiya 1.0):* `elektronnyj uchebnik. Moskva: VU, 2019.
5. *Ob organizacii voenno-politicheskoj raboty v Vooruzhennyh silah Rossijskoj Federacii*. Prikaz Ministra oborony Rossijskoj Federacii ot 22 iyulya 2019 g. № 404. Available at: http://www.base.garant.ru/72713628/
6. *Ob organizacii voenno-politicheskoj podgotovki v Vooruzhennyh silah Rossijskoj Federacii*. Prikaz ministra oborony Rossijskoj Federacii ot 22 fevralya 2019 g. № 95. Available at: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72104464/
7. *Social'no-pedagogicheskie osnovy voenno-politicheskoj raboty*: uchebnoe posobie. Moskva, 2019.
8. *Ob obschih principah organizacii mestnogo samoupravleniya v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 06.10.2003 g. № 131-FZ (red. ot 01.07.2021). Available at: // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_44571/
9. Federal'nyj zakon ot 19.05.1995 g. № 82-FZ (red. ot 30.12.2020 g.) «Ob obschestvennyh ob`edineniyah». [`Elektronnyj resurs] // legalacts.ru/doc/FZ-ob-obwestvennyh-obedinenijah/
10. *Ob organah vospitatel'noj raboty Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii*. Prikaz Ministerstva oborony RF ot 11 marta 2004 g. N 70. Available at: http://businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_103319.html

Статья поступила в редакцию 21.07.21

УДК 378

Storoj R.I., *postgraduate, Department of Production Technologies and Professional Education, OU VO LPR "Lugansk State Pedagogical University" (Donetsk, Donetsk People's Republic), E-mail:romanstoroj17@gmail.com*

STRUCTURES AND THE MAIN STAGES OF VOCATIONAL INTEREST FOR TRAINERS OF THE COAL PROFESSIONAL INSTITUTIONS IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION. The article deals with the structure of professional interests of trainees, future workers of the coal industry in educational organizations of secondary vocational education. The research is carried out on the basis of the theoretical analysis and comparative characteristics of works on similar topics. The essence of the concepts is disclosed: "interest", "cognitive interest", "professional interest". The leading role of "cognitive interest" in the structure of students' professional interests is pointed out. The author upgrades the structure of professional interest by A.V. Mordovskaya. Theoretical and practical significance of the article lies in the substantiation of the formation of professional interests as a reserve not fully realized, the actualization of which will improve the quality of professional training of future workers of the coal industry. The article is addressed to specialists working in the system of educational organizations of secondary vocational education.

Key words: **trainees, interest, professional interest, professional education.**

Р.И. Сторож, *соискатель, ОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет», г. Донецк, E-mail: romanstoroj17@gmail.com*

СТРУКТУРА И ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ОБУЧАЕМЫХ УГОЛЬНОЙ ОТРАСЛИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается структура профессиональных интересов обучаемых, будущих рабочих угольной отрасли, в образовательных организациях среднего профессионального образования на основании проведенного теоретического анализа и сравнительной характеристики работ по схожим темам. Раскрыта суть понятий «интерес», «познавательный интерес», «профессиональный интерес». Отмечена ведущая роль «познавательного интереса» в структуре профессиональных интересов обучаемых. Автором дополнена структура профессионального интереса А.В. Мордовской. Теоретическая и практическая значимость статьи заключается в обосновании формирования профессиональных интересов как нереализованный в полной мере резерв, актуализация которого позволит повысить качество профессиональной подготовки будущих рабочих угольной отрасли. Статья адресована специалистам, работающим в системе образовательных организаций среднего профессионального образования.

Ключевые слова: **обучаемые, интерес, профессиональный интерес, профессиональное образование.**

На современном этапе развития общества Донецкой Народной Республики стоят задачи становления социально-политической и экономической сфер, что обусловливает на рынке труда повышение спроса на квалифицированных рабочих, которые должны не только владеть профессиональными знаниями и умениями, но и быть готовыми к постоянному повышению квалификации и проявлению интереса в области профессиональной деятельности.

Важность этой проблемы видится еще и в связи с падением интереса современной молодежи к освоению рабочих профессий, в частности профессий угольной отрасли.

Осложнившаяся демографическая ситуация в Донбассе, истощение традиционных источников пополнения рядов рабочего класса привели к напряжённости баланса трудовых ресурсов вообще и острому дефициту кадров по горняцким профессиям. Физически трудный, малоквалифицированный труд не всегда привлекает молодёжь, но такой труд, как никогда, нуждается в обеспечении и постоянном пополнении рабочей силой. В связи с этим особое значение приобретает проблема согласования жизненных планов и интересов выпускников общеобразовательных организаций с потребностями региона в рабочих кадрах угольной отрасли.

В отечественной профессиональной педагогике неоднократно высказывалась идея о том, что обучение эффективно тогда, когда ученики проявляют познавательную активность и являются субъектами деятельности, включаются в процесс самостоятельного добывания знаний. Так, по мнению П.И. Пидкасистого, активности и сознательности учащихся в процессе обучения можно добиться, если «опираться на интересы учащихся и одновременно формировать мотивы учения, среди которых на первом месте – познавательные интересы, профессиональные склонности [1, с. 24].

При познавательной мотивации обучающему интересен сам процесс учения, и он учится не для оценки, а для того, чтобы, познавая новое, каждый раз получать новые знания, находить объяснение тому, что раньше было для него неизвестным. И чем больше он познает, тем больше хочется знать, ибо за каждым новым открывается еще более новое. Познавательный интерес сам себя подкрепляет и является наилучшей мотивацией учебной деятельности, практически неисчерпаемой.

Аналогичную идею высказывает и Г.И. Щукина. Она считает, что интерес является мощным побудителем активности личности, и под его влиянием все психические процессы протекают особенно интенсивно и напряжённо, а деятельность становится увлекательной и продуктивной. Щукиной была отмечена особенность познавательного интереса, которая состоит в том, что объектами познавательного интереса одновременно выступают как содержание предметной области, на которую направлен интерес, так и сам процесс познания, который характеризуется стремлением проникать в сущность явлений, а не просто потреблять уже готовые знания [2].

Познавательный интерес подробно изучался и Н.Г. Морозовой. По мнению автора, «познавательным интересом называется такое стремление к знаниям и к самостоятельной творческой работе, которое сочетается с радостью познания и стремлением человека как можно больше узнать нового, понять, выяснить, усвоить» [3, с. 12].

По определению, данному Ф.К. Савиной, «познавательный интерес – это особая избирательная направленность личности на процесс познания; ее избирательный характер выражен в той или иной предметной области знаний» [4, с. 32].

Познавательный интерес – важнейшее образование личности, которое складывается в процессе жизнедеятельности человека, формируется в социальных условиях его существования и никоим образом не является имманентно присущим человеку от рождения.

Познавательный интерес – интегральное образование личности. Он как общий феномен интереса имеет свою структуру и динамику развития. Учитывая то, что целевой основой профессионального интереса выступает познавательный интерес; естественным будет и то, что он имеет те же компоненты в своей структуре, что и познавательный интерес, а именно: эмоциональный, познавательный, волевой. И ряд авторов с этим согласны [1; 2; 3].

Познавательный интерес имеет существенное значение и для профессиональной деятельности человека. Познавательный интерес и профессиональный интерес тесно связаны между собой. Во-первых, познавательный интерес выступает основой профессионального интереса, сформированность познавательных интересов человека служит фундаментом для развития профессиональных интересов и влияет на их развитие интересов в будущем.

Во-вторых, профессиональный интерес содержит элементы структуры познавательного интереса и предполагает наличие стремлений к познавательной деятельности.

Вместе с тем эти два вида интереса различаются между собой в зависимости от видов деятельности, на которые они направлены. Познавательный интерес направлен на осуществление учебной деятельности, а профессиональный – на осуществление профессиональной деятельности. А цели осуществления учебной и профессиональной деятельности различны [5].

В профессиональной (трудовой) деятельности цель более очевидна для работника, по сравнению с учебной деятельностью, так как она связана с каким-то конкретным внешним результатом.

Так, изучая проблему интереса к трудовой деятельности как отношение к определённому виду деятельности, Г.Н. Котельникова фактически указывает на свойства профессионального интереса. В русле знаниевой парадигмы она определяет интерес к трудовой деятельности как эмоционально окрашенное, положительное и избирательное отношение к определённому виду деятельности, связанное со стремлением расширить знания и умения, характеризующееся волевой установкой на овладение ею, потребностью в активной деятельности [5].

По результатам исследования Г.Н. Котельниковой, интерес к трудовой деятельности включает эмоциональный, интеллектуальный, волевой и потребностно-деятельностный компоненты. Представляет собой трёхуровневый конструкт: низкий, средний, высокий уровни, каждому из которых соответствует определённая степень развития всех его структурных компонентов (рис. 1).

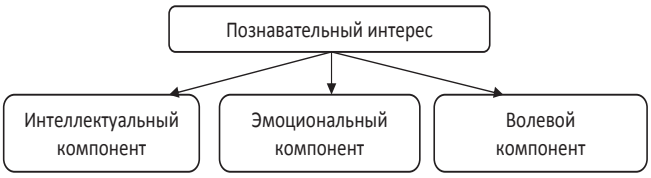


Рис. 1. Структура познавательного интереса (по Г.Н. Котельниковой)

При этом считает Г.Н. Котельникова, взаимосвязь интереса к трудовой деятельности с интересами учебными и познавательными определяется наличием в его структуре познавательного, эмоционального, волевого и практико-деятельностного компонентов, что совпадает с мнением Н.Г. Морозовой.

Следует отметить работы Н.П. Костюшиной в русле личностно ориентированной парадигмы. Исследователь рассматривает профессиональный интерес как форму проявления социогенного мотива, ориентирующего на самореализацию личности в практической деятельности, и классифицирует профессиональные интересы по следующим видам:

1) интерес к содержанию профессиональных знаний;

2) интерес к применению приобретенных профессиональных знаний на практике;

3) интерес к получению знаний в результате практической деятельности [6].

Первый вид профессионального интереса неразрывно связан с развитием познавательных интересов к содержанию учебного материала, стремлением больше узнать, вникнуть в содержание и характер учебного материала. Познавательный интерес и профессиональный интерес в данном случае имеют единую основу.

Второй вид профессионального интереса – интерес к применению приобретенных профессиональных знаний на практике – формируется в процессе

применения усвоенных знаний, умений и навыков, в результате чего происходит сближение мотивов учения и мотивов профессиональной деятельности.

Третий вид профессионального интереса – интерес к получению знаний в результате практической деятельности – проявляется в желании обучающихся, в теоретическом осмыслении изучаемых явлений и процессов, к самостоятельному поиску решения вопросов, появившихся в практической деятельности. Осмысление результатов практической деятельности способствует получению знаний и умений, которые качественно отличаются по способу их получения. В ходе практической деятельности формируются мотивы, связанные с интересом к процессу труда, его результатам, достижениям определённого успеха.

Отмеченные виды интересов соответствуют видам знаний, различаемых по функциональному назначению:

1) знания, составляющие теоретический фундамент для осмысления обучающимися идей, концепций и теорий дисциплин общей и спецпредметной подготовки;

2) знания, которые непосредственно будут применяться в учебном процессе;

3) знания и умения, способствующие совершенствованию профессиональной подготовки будущих специалистов [7].

Н.П. Костюшина считает, что профессиональные интересы можно рассматривать многопланово: как показатель качества образования, как результат деятельности обучающихся, в котором проявляется их отношения к труду и к усвоению профессиональных знаний, как стремление личности войти в определенную социально-профессиональную группу и ее самореализацию в конкретной практической деятельности [7].

Следует отметить работы А.В. Цыганок. Как полагает автор, профессиональный интерес проявляется в избирательном положительном отношении к профессии, в активном целенаправленном стремлении к деятельности, основанное на склонности к этой деятельности, глубоких знаниях, прочных умениях и навыках [8]. И утверждает, что на каждом этапе своего развития профессиональный интерес может достичь определенного уровня:

– низкого, когда профессиональный интерес не занимает ведущего положения в структуре интересов,

– среднего, когда профессиональный интерес не является стержневым среди других интересов,

– высокого, когда профессиональный интерес является центральным, подчиняя себе другие интересы, выбор профессии соответствует способностями и склонностям школьника [8].

Приведём еще несколько определений профессионального интереса разных авторов. Так, К.Н. Кревневич определяет профессиональный интерес как окрашенное положительным эмоциональным тоном отношение человека к определенной профессии, заключающееся в выделении ее из ряда других и стремлении больше узнать о ней» [9].

Многие исследователи считают, что «профессиональный интерес» можно определить как:

– избирательное положительное отношение человека к профессии, выраженное в активном стремлении к деятельности, основанное на склонности к этой деятельности (А.В. Цыганок, Г.Н. Котельникова, К.Н. Кревневич);

– форму проявления социогенного мотива, ориентирующего на самореализацию личности в практической деятельности (Н.П. Костюшина);

– стремление к познанию объектов или явлений профессиональной действительности, к овладению основными элементами этой деятельности (Т.Г. Мухина);

– свойство личности, как определенное психическое явление, обеспечивающее успешную профессиональную деятельность (А.Е. Голомшток).

Существуют различные подходы в определении структуры профессионального интереса. В.Ф. Афанасьев, Т.Л. Бухарина, В.В. Кревневич выделяют два компонента, входящих в структуру профессионального интереса: эмоциональный и познавательный.

Л.А. Йовайша к двум вышеуказанным компонентам добавляет волевой компонент как «волевое усилие действовать в интересующей области, потребность в усвоении профессиональных знаний и навыков, потребность в повышении квалификации».

Подчеркивая вклад в разработку проблем, затрагивающих различные аспекты обозначенной нами проблемы, необходимо отметить исследования Мордовской А.В. На основании экспериментальных данных автор приходит к выводу, что трехкомпонентная структура профессионального интереса не отражает

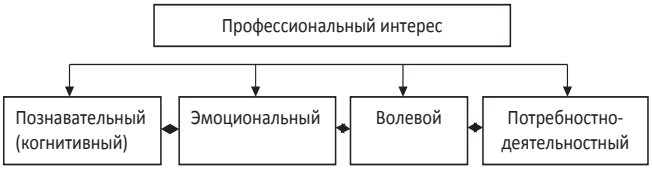


Рис. 2. Структура понятия «профессиональный интерес» (по А.В. Мордовской)

действенной позиции обучающихся в овладении профессиональной деятельностью и предлагает четырехкомпонентную структуру, включающую познавательный, эмоциональный, волевой и потребностно-деятельностный компоненты [10].

Изобразим структуру профессионального интереса в представлении А.В. Мордовской (рис. 2.).

Мордовская выделяет познавательный компонент профессионального интереса как проявление в познавательной деятельности, выражающейся в стремлении к приобретению профессиональных знаний, осведомленности о содержании профессии; эмоциональный и волевой – как проявление в эмоционально-волевой сфере личности, выражающейся в положительном отношении к данному виду деятельности, осознания ее общественной значимости, в стремлении достичь высоких результатов и др.; потребностно-деятельностный – проявление в практической деятельности, выражающейся в стремлении к пробе сил, проверке способностей, желания самореализоваться в данной профессии и др. [10].

Процесс личностного и профессионального становления в юношеском возрасте – это процесс интегративных изменений. И этот процесс легче, результативнее проходит у тех обучающихся, у которых есть интерес к себе, своей судьбе, своей профессии. Становление профессиональной идентичности и личностной идентичности в период получения профессионального образования взаимообусловлены настолько тесно, что процесс их формирования может рассматриваться как целостный процесс профессионально-личностной идентификации будущего специалиста.

Исходя из вышеуказанного, сформулируем свое понимание термина «профессиональный интерес». В контексте нашего исследования под профессиональным интересом будем понимать интегративное качество личности, представленное совокупностью познавательного, эмоционально-волевого, мотивационного, деятельностного, рефлексивного компонентов, обеспечивающих профессионально-личностное развитие будущего специалиста.

Данное определение станет структурной основой и опорным моментом в разработке модели структуры профессионального интереса (рис. 3).



Рис. 3. Модель структуры профессионального интереса

Предлагается шестикомпонентная модель структуры профессионального интереса. Ее составляющими выступают: познавательный компонент, который характеризует познавательную направленность профессионального интереса; эмоциональный компонент, выражающий положительное отношение к профессиональной деятельности; волевой компонент, дающий представление о произвольности действий при освоении профессии; деятельностный компонент, отражающий профессиональные умения; мотивационный компонент, побуждающий к освоению профессии; рефлексивный компонент, способствующий приобретению собственного профессионального опыта.

Профессиональный интерес может иметь различную степень выраженности – от лёгкого интереса до глубокого, в зависимости от развития его структурных компонентов. Предполагаем следующую последовательность этапов развития компонентов профессионального интереса (рис. 4).

Зарождение компонентов профессионального интереса на каждом из этапов может быть как одновременным, так и последовательным, однако очерёдность этапов не может быть нарушена. Эти этапы являются своего рода иерархией.

Выдвинем предположение. Профессиональный интерес зарождается при появлении интереса к профессии в процессе самоопределения, получении информации о ней из разных источников, приносящей молодому человеку осознание привлекательности профессии, положительные переживания, связанные с началом теоретического освоения профессии, познанием азов будущей профессии.

Теоретическая подготовка обучающихся становится основой для перехода к элементам практической профессиональной деятельности. Параллельно с формированием профессиональных умений и навыков у человека зарождается внутренняя мотивация к профессии, однако и мотив может выступать внутренним побуждением, основой для желания попробовать применить полученные теоретические знания на практике.

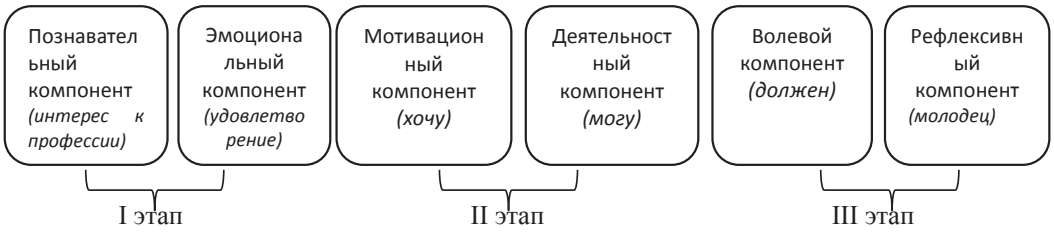


Рис. 4. Этапы развития профессионального интереса

В случае, когда начальные профессиональные действия человека (деятельностный компонент) являются успешными, приносят удовлетворение (эмоциональный компонент), они побуждает человека (мотивационный компонент) глубже познать профессиональные процессы, технологии, закономерности деятельности (познавательный компонент).

По мере освоения профессиональной деятельности задания (учебные или производственные) становятся сложнее и требуют все больше волевых усилий от человека (волевой компонент), которые служат мобилизационной основой для преодоления трудностей в освоении или осуществлении профессиональной деятельности. Отслеживать собственное продвижение в освоении профессии позволяет рефлексивный компонент профессионального интереса. Только думающий, анализирующий себя человек может быть компетентным в своей профессии.

Таким образом, можно отметить, что в становлении и развитии профессиональных интересов наблюдается определенная закономерность: без наличия потребности к познанию своей будущей профессии, положительного отношения, испытываемого человеком в ходе этого познания (I этап), не возникает желание и побуждение к осуществлению деятельности (II этап), а тем более прикладывание усилий к освоению ею, анализа собственных действий (III этап). Отсюда вытекают выводы:

– становление компонентов профессионального интереса более высокого порядка не может происходить до того, пока не будут сформированы компоненты более низкого порядка;

– чем большее число компонентов профессионального интереса поддерживает сознание человека, тем глубже его профессиональный интерес.

Данное предположение требует отдельного педагогического исследования, которое выходит за рамки представленной работы.

Библиографический список

1. Пидкасистый П.И., Мижериков В.А., Юзефавичус Т.А. *Педагогика*: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. Москва: Академия, 2014.
2. Щукина Г.И. *Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся*. Москва: Педагогика, 1988.
3. Морозова Н.Г. *Учителю о познавательном интересе*. Москва: Знание, 1979.
4. Савина Ф.К. *Интегративные основы формирования познавательных интересов учащихся. Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается*: методологический семинар памяти профессора В.С. Ильина. Волгоград: Перемена, 1997; Выпуск 4: 44 – 47.
5. Сторож Р.И. Проблема определения профессиональных интересов в психолого-педагогической литературе. *Вестник Донецкого национального университета*. Серия Б. Гуманитарные науки. 2017; № 4: 143 – 148.
6. Котельникова Г.Н. *Формирование интереса к трудовой деятельности у младших школьников в процессе выполнения профессиональных проб*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 1996.
7. Костюшина Н.П. *Формирование профессиональных интересов студентов техникума.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Саратов, 2005. Available at: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-formirovanie-professionalnyh-interesov-studentov-tehnikuma
8. Цыганок А.В. Развитие профессиональных интересов подростков – важнейший этап формирования личности будущего профессионала. *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов*: электронный журнал. Available at: http://www.jurnal.org/articles/2007/ped18.html
9. Кревневич В.В. *Формирование профессиональной направленности у учащихся старших классов*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 1958.
10. Мордовская А.В. *Формирование профессиональных интересов школьников в процессе факультативных занятий*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 1990.

References

1. Pidkasistyj P.I., Mizherikov V.A., Yuzefavichus T.A. *Pedagogika*: uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya. Moskva: Akademiya, 2014.
2. Schukina G.I. *Pedagogicheskie problemy formirovaniya poznavatel'nyh interesov uchaschihsya*. Moskva: Pedagogika, 1988.
3. Morozova N.G. *Uchitelyu o poznavatel'nom interese*. Moskva: Znanie, 1979.
4. Savina F.K. *Integrativnye osnovy formirovaniya poznavatel'nyh interesov uchaschihsya. Celostnyj uchebno-vospitatel'nyj process: issledovanie prodolzhaetsya*: metodologicheskij seminar pamyati professora V.S. Il'ina. Volgograd: Peremena, 1997; Vypusk 4: 44 – 47.
5. Storozh R.I. Problema opredeleniya professional'nyh interesov v psihologo-pedagogicheskoj literature. *Vestnik Doneckogo nacional'nogo universiteta*. Seriya B. Gumanitarnye nauki. 2017; № 4: 143 – 148.
6. Kotel'nikova G.N. *Formirovanie interesa k trudovoj deyatel'nosti u mladshih shkol'nikov v processe vypolneniya professional'nyh prob*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1996.
7. Kostyushina N.P. *Formirovanie professional'nyh interesov studentov tehnikuma*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Saratov, 2005. Available at: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-formirovanie-professionalnyh-interesov-studentov-tehnikuma
8. Cyganok A.V. Razvitie professional'nyh interesov podrostkov – vazhnejshij `etap formirovaniya lichnosti buduschego professionala. *Zhurnal nauchnyh publikacij aspirantov i doktorantov*: `elektronnyj zhurnal. Available at: http://www.jurnal.org/articles/2007/ped18.html
9. Krevnevich V.V. *Formirovanie professional'noj napravlennosti u uchaschihsya starshih klassov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1958.
10. Mordovskaya A.V. *Formirovanie professional'nyh interesov shkol'nikov v processe fakul'tativnyh zanyatij*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1990.

Статья поступила в редакцию 02.08.21

УДК 378

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*

THE POTENTIAL OF MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO HIGHER EDUCATION STUDENTS. The article deals with a problem of using modern digital technologies in the process of teaching a foreign language to university students. The article emphasizes that digitalization has affected all levels of education. This process has led to organizational changes in the educational environment, rethinking of pedagogical approaches taking into account the new digital reality. The author notes that digitalization of technical training tools allows better usage of educational and methodological materials. The article emphasizes that dynamic development of digital technologies has contributed to emergence of digital tools, information resources, the content of which is aimed at developing knowledge and skills of communicative activity in a foreign language. The author points out that the use of digital technology tools in the educational process changes the attitude of teachers to professional activities and students to educational activities.

Key words: **digitalization, information and communication technologies, linguistic competencies, digital literacy, visualization.**

Т.А. Танцура*, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ttancyra@yandex.ru*

ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблема использования средств современных цифровых технологий в процессе обучения иностранному языку студентов вуза. В статье подчеркивается, что цифровизация затронула все уровни образования. Данный процесс привел к организационным изменениям образовательной среды, переосмыслению педагогических подходов с учетом новой цифровой реальности. Автором отмечается, что цифровизация технических средств обучения позволяет осуществлять более качественное представление учебно-методических материалов. В статье подчеркивается, что динамичное развитие цифровых технологий способствовало появлению цифровых средств, информационных ресурсов, содержание которых направлено на развитие знаний и навыков коммуникативной деятельности на иностранном языке. Автор указывает, что применение инструментов цифровых технологий в учебном процессе меняет отношение преподавателей к профессиональной деятельности и студентов к учебной деятельности.

Ключевые слова: **цифровизация, информационно-коммуникационные технологии, лингвистические компетенции, цифровая грамотность, визуализация.**

Современное общество наблюдает ежедневное расширение пространства цифровой среды и, как следствие, проникновение ее во все области человеческой деятельности. Процессы цифровизации, которые все чаще называют «компьютерной революцией» [1, с. 87], коснулись не только аспектов организации образовательной деятельности, но и содержания учебно-методического наполнения дисциплин. Изменения в образовании под воздействием динамично развивающейся цифровой среды требуют участия администрации вузов, преподавателей и студентов, поскольку обновления затрагивают все уровни образования. Особое внимание уделяется обновлению педагогических технологий и учебно-методических средств для достижения установленных образовательных результатов [2].

Развитие и широкое использование различных средств цифровых технологий всеми слоями населения, свободный доступ к информационной среде обусловливает применение их в учебной процессе для развития знаний, умений и навыков студентов, которые будут актуальными для них как в профессиональной деятельности, так и в социальной жизни. Таким образом, постепенно произошла замена долгие годы используемых технических средств обучения на современные цифровые средства. Преподавателями вузов в настоящее время активно пользуются компьютером, интерактивной доской, проектором для представления наглядного материала. Кроме того, для более эффективной реализации учебного процесса преподаватели могут использовать учебно-методические материалы, размещенные на информационно-образовательном портале вуза (учебники, учебные пособия, практикумы, сборники, словари и т.д.), разрабатывать и внедрять в учебный процесс текущее, промежуточное и итоговое тестирование.

С учетом возможности персональной деятельности обучаемых с конкретным средством информационно-коммуникационных технологий и личностно ориентированного подхода в обучении в педагогике получило развитие направление персонализации образовательного процесса, сущностью которого является уход от традиционной модели осуществления учебной деятельности и повышение продуктивности образовательного процесса на основе использования потенциала цифровых технологий [2, с. 32]. В ряде стран за рубежом (в частности в США) уже внедряются государственные программы персонализации образования в связи с ростом цифровизации образования.

Несомненно, что такие программы на сегодняшний день являются основой для педагогических исследований, и массовое внедрение персонализированного обучения требует не только огромных финансовых средств, но и серьезной переподготовки педагогических коллективов. Кроме того, результаты педагогических исследований должны дать ответ на вопрос: в каком объеме будет наиболее эффективной цифровая персонализация образовательного процесса? Персонализация действительно представляет модель реализации личностно ориентированного подхода в обучении и расширяет потенциал управления процессом обучения в образовательном пространстве, но, с другой стороны, требуется высокого уровня самоорганизации учащихся, развитые навыки самоподготовки и самостоятельной учебной деятельности, готовности педагогов к трансформации профессиональной деятельности с учетом реалий современной цифровой среды.

Анализируя изменения, которым подверглась современная система образования на всех уровнях в результате резкого скачка в развитии цифровых технологий, следует отметить, что именно в обучении иностранному языку наиболее востребованы технические средства, позволяющие овладевать навыками восприятия информации на иностранном языке и репродукции речевых образцов с учетом особенностей звукового произношения конкретных буквосочетаний в словах. Со времени появления средств звукового воспроизведения лингафонные кабинеты стали широко использоваться для выполнения фонетических упражнений, повторяя и отрабатывая произношение, упражнений для развития слухового восприятия информации с целью перехода к развитию навыков говорения на основе конкретного материала. Проведение учебной деятельности в лингафонном кабинете создает ситуацию погружения студентов в созданную искусственно иноязычную среду.

В настоящее время потенциал современных цифровых технологий в значительной степени расширяет возможности преподавателей относительно предоставления учебного материала, формирования лингвистических компетенций и посредством изучения иностранного языка профессиональных компетенций. Инновационные цифровые технологии позволяют использовать не только аудиосредства в преподавании иностранного языка. Сегодня более популярными являются средства визуализации информации.

Использование визуальных средств обучения основывается на принципе наглядности. Наглядность используется для интенсификации восприятия информации. В процессе обучения иностранному языку наглядность может представлять статическое компактное изображение графиков, таблиц, используемых как для развития навыков монологического высказывания, так и для навыков парного и группового обсуждения предлагаемой визуальной информации. В настоящее время более популярным является использование видеороликов. Существует огромное количество интернет-ресурсов, которые позволяют осуществить выборку видеоматериала, соответствующего тематике учебного курса. Разработка преподавателем набора упражнений на основе конкретного видео способствует более полному восприятию информации, отработке и закреплению лексического и грамматического материала, представленного в конкретном фрагменте визуальной информации. В данной связи визуализация используется в дидактических средствах обучения для активизации мыслительной деятельности и развитию когнитивной сферы.

Обучение иностранному языку в вузе основано на создании искусственной иноязычной среды. Включение в процесс обучения учебно-методических материалов, разработанных посредством цифровых технологий, выводит учебный процесс из традиционного формата обучения, расширяет перспективы преподавания иностранного языка в вузе [3]. Преимуществами цифровых технологий являются высокая скорость предоставления учебно-методических материалов студентам, единовременное предоставление информации большому кругу лиц, высокого уровня и качества мультимедийность, позволяющая повысить уровень восприятия информации и овладение предметными аспектами, техническая простота цифровых средств, которые используются для разработки и создания учебных материалов.

Высокий объем информативности, разнообразие возможностей работы с аудиоинформацией, видеоматериалами, текстами позволяет в значительной степени интенсифицировать процесс обучения иностранному языку. Однако следует отметить, что и разработка учебно-методических цифровых материалов, и внедрение их в учебный процесс требует от преподавателя готовности и способности использовать ресурсы интернет-пространства, различные цифровые устройства, т.е. обладать цифровой грамотностью или цифровой компетентностью. Цифровая грамотность рассматривается как одно из основных профессиональных качеств преподавателя вуза. Учитывая тот факт, что нынешнее поколение является представителем «цифрового поколения», «поколением сети», «цифровыми аборигенами» [4, с. 6], часть жизни которых проходит в цифровом формате [5, с. 136], уровень цифровой грамотности педагога должен проявляться в его способности и готовности к поиску и обработке и представлению информации с учетом потребностей учебного процесса, а также обеспечивать эффективное взаимодействие со студентами в цифровом образовательном пространстве.

Современный спектр цифровых учебно-методических материалов, используемых в обучении иностранному языку в вузе, базируется на использовании материалов, размещаемых на информационно-образовательном портале учебного заведения – электронные учебники, электронные учебные пособия, электронные учебно-методические комплексы. Кроме того, в качестве средств контроля используется система электронного тестирования, которая функционирует в рамках электронной информационной образовательной среды вуза.

Однако современные интерактивные сервисы Интернета представляют широкий выбор ресурсов, которые могут быть использованы в качестве дидактических средств обучения как на аудиторных занятиях, так и для самостоятельной работы студентов. Сегодня невозможно представить студента, листающего огромные словари в поисках соответствующего перевода лексических единиц. Задачей преподавателя является отбор и рекомендация электронных словарей, использование которых будет действительно продуктивным при овладении иноязычным материалом (например, Multitran, ABBYY Lingvo Dictionaries, Cambridge Dictionary и др.).

Для развития навыков аудирования и говорения можно использовать интернет-ресурсы, на которых представлены видеоролики, а также задания к ним – TED, YouTube, Khan Academy, FluentU и др. Например, версия ресурса TED Ed предлагает просмотр видеоролика, к содержанию которого представлены вопросы, кроме того, дается планирование урока в виде схемы. Преимуществом программы является возможность контроля прогресса студентов в результате овладения содержания конкретной темы, привязка к которому была осуществлена. Следует отметить такие интернет-ресурсы, как BBC Learning English, Learn English Online (British Council), которые предоставляют возможность развития знаний и навыков с учетом уровня подготовки, осуществить выборку разделов (грамматика, лексика).

Среди цифровых инструментов, способствующих развитию иноязычных компетенций, следует отметить наличие образовательных платформ, содержание которых может быть использовано и на занятиях иностранного языка, и в качестве самоподготовки студентов. В настоящее время в Финансовом университет при Правительстве РФ активно используются две платформы – Moodle и Rosetta Stone. Платформа Moodle применяется как основное средство организации учебной деятельности по иностранному языку для студентов заочной и дистанционной форм обучения. Предлагаемый инструментарий платформы позволяет осуществлять продуктивное взаимодействие «преподаватель – – студенты». Разделы курса – Чат, Опрос, Форум, Глоссарий, Ресурс, Задания, Тесты – позволяют распределить учебно-методические материалы таким образом, чтобы наиболее эффективно организовать учебную деятельность студентов для развития иноязычных компетенций. Moodle позволяет студентам выполнение заданий в индивидуальном темпе, студент самостоятельно определяет время и продолжительность выполнения заданий. Основной задачей преподавателя является определение учебных материалов, которые будут использоваться в процессе изучения дисциплины, разграничение заданий для аудиторной и самостоятельной работы студентов, организация систематичной обратной связи.

Платформа Rosetta Stone является инструментом обучения иностранным языкам. Она позволяет осуществлять индивидуальный подход в обучении, осуществляя определение уровня студента с самого начала его работы посредством стартового тестирования. Платформа не позволяет создавать и внедрять разработанные преподавателем учебные материалы, однако спектр заданий, направленных на развитие лексических, грамматических знаний и навыков, совершенствование навыков аудирования, позволяет успешно использовать данную платформу для самостоятельной работы студентов. Преимуществом данной платформы является оценка работы студента, которая осуществляется в автоматическом режиме программой. Преподаватель может контролировать достижения студентов, просмотрев статистический анализ каждого студента и всей группы в целом. Платформа предлагает огромное количество коммуникативных заданий, которые активизируют навыки иноязычного взаимодействия в бизнес-среде.

Рассмотрев возможности использования современных цифровых технологий в обучении иностранным языкам, следует отметить эффективность их применения в учебном процессе в качестве инструментов, способствующих развитию иноязычных компетенций студентов. Использование цифровых учебных материалов побуждает к познавательной активности обучающихся, повышая заинтересованность к изучению предмета. В образовательной среде существует обеспокоенность по поводу вытеснения преподавателя из учебного процесса. Несомненно, произойдет трансформация некоторых функций преподавателя, однако только при непосредственном участии преподавателя, его энтузиазме, желании побудить студентов к изучению дисциплины цифровые технологии становятся учебным средством, использование которого способствует достижению образовательных целей.

Библиографический список

1. Плиева А.О., Коркмазов А.В., Халиев М.С.-У. К вопросу о применении информационно-коммуникационных технологий в образовательной среде вуза. Мир науки, культуры, образования. 2021; № 1 (86): 87 – 89.
2. Уваров А.Ю., Гейбл Э., Дворецкая И.В., Заславский И.М. и др. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. Серия: Российское образование: достижения, вызовы, перспективы. Москва, 2019.
3. Захарова М.В. Цифровые инструменты преподавания английского языка. Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2020; № 06 (47). Available at: https://scipress.ru/pedagogy/articles/tsifrovye-instrumenty-prepodavaniya-anglijskogo-yazyka.html
4. Максимова О.А. «Цифровое» поколение: стиль жизни и конструирование идентичности в виртуальном пространстве. Вестник Челябинского государственного университета. 2013; № 22 (313), Выпуск 81: 6 – 10.
5. Широких А.Ю. Цифровизация в обучении лексике и самостоятельная работа студентов. Мир науки, культуры, образования. 2021; № 3 (88): 136 – 139.

References

1. Plieva A.O., Korkmazov A.V., Haliev M.S.-U. K voprosu o primenenii informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v obrazovatel'noj srede vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 87 – 89.
2. Uvarov A.Yu., Gejbl `E., Dvoreckaya I.V., Zaslavskij I.M. i dr. *Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya.* Seriya: Rossijskoe obrazovanie: dostizheniya, vyzovy, perspektivy. Moskva, 2019.
3. Zaharova M.V. Cifrovye instrumenty prepodavaniya anglijskogo yazyka. *Mir pedagogiki i psihologii:* mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. 2020; № 06 (47). Available at: https://scipress.ru/pedagogy/articles/tsifrovye-instrumenty-prepodavaniya-anglijskogo-yazyka.html
4. Maksimova O.A. «Cifrovoe» pokolenie: stil' zhizni i konstruirovanie identichnosti v virtual'nom prostranstve. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 22 (313), Vypusk 81: 6 – 10.
5. Shirokih A.Yu. Cifrovizaciya v obuchenii leksike i samostoyatel'naya rabota studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 3 (88): 136 – 139.

Статья поступила в редакцию 31.07.21

УДК 378

***Chen Guo**, Associate Professor, Music Institute, Chinese Hunan Pedagogical University (Changsha, China), E-mail: g-gs@mail.ru*

HISTORICAL ASPECTS OF FORMING MUSIC EDUCATION IN CHINA. The relevance of the study is due to a number of factors. Currently, China is experiencing a new round of its development, which is primarily due to the policy that is being implemented both in social and economic terms. Quite rightly, the Chinese leadership has determined that the country's competitiveness will become more stable if its development is carried out by conscious and educated citizens who are ready to help the state as much as possible in implementing reforms. The article presents a brief excursion into the history of the development of musical art: the main stages of the formation of music education in China are considered, specific national features are noted, and the Western European influence on its formation is emphasized, which only confirms the position that we all live in a single multicultural space, experiencing different degrees of mutual influence and interchange. The practical significance of the presented research lies in the possibility of using the material developed by the author in the process of training specialists in music educational institutions. In addition, the article will be of interest to a wide range of readers interested in the history of musical culture. The relevance of the problem, its theoretical and practical significance, its insufficient scientific and applied development determine the choice of the topic of scientific research, determined its object, subject, purpose and objectives.

Key words: **music education, China, historical aspects, culture, school music programs, patriotic folk songs.**

***Чень Го**, доц., Музыкальный институт Китайского Хунаньского педагогического университета, г. Чанша, E-mail: g-gs@mail.ru*

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

Актуальность данного исследования обусловлена рядом факторов. В настоящее время Китай переживает новый виток своего развития, что обусловлено в первую очередь той политикой, которая реализуется как в социальном, так и в экономическом планах. Совершенно справедливо китайское руководство определило, что конкурентоспособность страны станет более устойчивой, если ее развитие будут осуществлять сознательные и образованные граждане,

готовые максимально помогать государству в осуществлении реформ. В данной статье представлен краткий экскурс в историю развития музыкального искусства: рассмотрены основные этапы становления музыкального образования в Китае, отмечены специфические национальные черты, а также подчеркивается западноевропейское влияние на его становление, что лишь подтверждает положение о том, что все мы живем в едином поликультурном пространстве, испытывая разную степень взаимовлияния и взаимообмена. Практическая значимость представленного исследования заключается в возможности применения наработанного автором материала в процессе подготовки специалистов в музыкальных образовательных учреждениях. Кроме того, статья будет интересна широкому кругу читателей, интересующихся историей музыкальной культуры. Актуальность проблемы, теоретическая и практическая значимость, ее недостаточная научная и прикладная разработанность обусловили выбор темы научного исследования, определили его объект, предмет, цель и задачи.

Ключевые слова: **музыкальное образование, Китай, исторические аспекты, культура, школьные музыкальные программы, народные патриотические песни.**

Большинство теоретиков педагогики музыкального образования Китая не приветствуют глобализацию как тенденцию развития китайского общества, так как она разрушает канонические представления внутри страны. По мнению многих китайских учёных (Цзинь Цзин, Дин Яфэй, Тао Фуюань, Лю Шусянь), глобализация несет негативные последствия, которые ведут к разрушению личности и отдаляют китайское население от основ самобытности.

Обращение к новым тенденциям в системе музыкального образования воспринимается как необходимость.

Данная работа расширяет исследования Хо и Лоу (2004) о вызовах ценностям обучения в музыкальной программе КНР, которое является результатом не только взаимодействия между коммунистической революционной музыкой и другими современными музыкальными стилями, но и их культурного слияния и продвижения творчества в школах.

Базовое образование в этом контексте определяется как девять лет обязательного обучения, что закреплено «Законом об обязательном образовании», принятым КНР в 1986 году. Источники данных содержат школьные учебники музыки, школьные программы по искусству и музыке и другие соответствующие исследования.

Музыкальное образование в КНР включило сохранение национальных ценностей в содержание учебного плана. В связи с этим проходят бурные дебаты о том, как коммунистическая идеология сможет справиться с включением глобальных культур в свою музыкальную программу, и о том, как найти баланс в ценностях образования между индивидуализмом и коллективизмом, с одной стороны, и глобальными культурами, с другой; между традиционными китайскими ценностями и современными социалистическими китайскими ценностями.

Существует достаточно много работ, рассматривающих особенности музыкальной парадигмы Китая: анализ конфуцианской культуры, представленный в трудах Л.В. Васильевой, Л.С. Переломовой, А.Е. Лукьянова, А.И. Кобзева, Е.А. Торчинова, А.С. Мартынова, В.В. Малявина, А.М. Карапетьянц и др., идеи гуманистического аспекта в образовании личности в исследованиях Г. Гегеля, И. Гербарта, А. Дистервега, И. Канта, Конфуция «Беседы и суждения» (V – IV вв. до н.э.), Мэн-цзы (IV – III вв. до н.э.), Сюнь Куана (IV – III вв. до н.э.), Дун Чжуншу (II – I вв. до н.э.), Ян Сюн (I в. до н.э.), Хань Юй (768 – 824 гг.), Чжан Цай (1020 – 1078 гг.), Чэн И (1033 – 1107 гг.), Чжу Си (1130 – 1200 гг.), Лу Цзююани (1139 – 1193 гг.), Ван Чуаньшани (1619 – 1692 гг.), Сунь Ятсена (1866 – 1925 гг.), Фэн Юлани (1825 – 1990 гг.).

Музыкальное образование в Китае насчитывает несколько тысячелетий своего развития. С самого начала оно было функциональным, постепенно становясь средством обучения.

Музыкальная культура Китая, как вид искусства, вобрала в себя традиции Среднего Востока, Центральной и Южной Азии, Юго-Восточной Азии. Она также впитала элементы музыки народов, входивших в состав китайского государства (уйгуров, тибетцев, монголов, чжурчженей, маньчжуров и т.д.) и, в свою очередь, оказала значительное влияние на музыкальное искусство Кореи, Японии, некоторых народов Юго-Восточной Азии и бассейна Тихого океана. Китайская музыка с древности развивалась под воздействием религиозных и философско-идеологических доктрин.

Согласно представлениям древних китайцев, музыка способствовала слиянию человека с природой, обретению им гармонии. Как следствие, она не могла быть доступна всем. Буддизм говорил о мистических началах музыки, которые становились отражением личности и божественного начала в ней. В древние времена китайцы рассматривали музыку как образ Вселенной. Как отмечал писатель III века до н.э. Лу Пу-У, «музыка выражает согласие неба и земли и создает гармонию между людьми и духами». Задача музыки состояла не в том, чтобы порадовать чувства, а в том, чтобы передать вечные истины и помочь подготовить человека к получению этих истин.

Эту концепцию баланса между небом и землей можно выразить музыкально: поскольку 3 – это символическое число неба, а 2 – земли, то звуки в соотношении 3:2 будут гармонировать как небо и земля, и, следовательно, доминирование гармоний 5-го и 4-го (то есть инвертированного 5-го) присуще китайской музыке. Можно заметить, что китайская музыкальная традиция отражала многие взгляды, которые когда-то широко распространялись в древнем классическом мире.

Китай разработал сложные музыкальные теории к 3000 г. до н.э. Вместе с тем, за исключением Греции, западная музыка – гораздо более недавнее достижение. Китай и Греция отождествляли музыку с моралью; музыка рассматривалась как символ добра в человеке. Конфуций (554 г. до н.э.), как указывает Ван Бинчжао в своем исследовании, подчеркивал: «Характер является основой нашей человеческой культуры. Музыка – это расцвет характера» [1, с. 150].

Ранее китайский поэт Ле Ли Ким в VII веке до н.э. писал: «Добродетель – наш любимый цветок. Музыка – это аромат этого цветка» [2, с. 20]. Легенда гласит, что происхождение музыкальной гаммы было найдено, когда император Хуан Ти приказал своему министру Лин Луну сделать смоляные трубы. Говорят, что в горах Юань Юй он слышал пение (мифологической) птицы Феникс, которая имела как женское, так и мужское воплощение, и мог отличить 12 тонов, 6 от мужского и 6 от женского. Поэтому он взял бамбук и сделал трубы, идентичные ее звучанию.

В период Хуан Ти (2700 г. до н.э.) музыка состояла из основного тона и звуков, полученных из цикла 5-нотных, почти так же, как это обнаружилось в поздний пифагорейский период. Это было значительным открытием для китайцев; они чтят число 5 как священное. Поскольку китайская философия требовала, чтобы музыка была образом естественного порядка, 12-нотные записи должны были основываться на транспонирующей системе. Следовательно, китайцы установили систему из 12 связанных нот, которые соотносились с 12 лунами и 12 часами, 12 знаками зодиака и так далее.

Подобно Пифагору, китайцы осознали математическое и музыкальное несовершенство этой системы тональности, когда после прохождения цикла музыкант возвращался к основной ноте на несколько октав выше, обнаруживая, что звук стал немного острее. Они обнаружили то, что было известно грекам, и поэтому 12 нот шкалы нельзя было полностью перенести во все 12 ключей. На протяжении веков, как и в западном мире, китайцы проводили многочисленные эксперименты, пытаясь решить эту проблему и обойтись без этой «пифагорейской запятой», начиная с императора Ву (примерно в 100 г. до н.э.), который основал Имперское музыкальное бюро для создания и сохранности правильной нотной грамоты.

Наконец, в 1584 году князь Цай-Ю нашел точную формулу для равной сдержанной игры. Это было за 50 лет до первых писем на эту тему в Европе. Вместе с пифагорейской системой китайцы остаются одной из основных музыкальных систем мира.

Конфуций считал, что музыкальное образование решает социальные и политические проблемы и способствует миру. Следовательно, музыка должна быть включена в школьную программу для этического и эмоционального воспитания учащихся. Китайцы верили в моральное достоинство музыки: «Тот, кто поет, становится праведным и проявляет свое моральное превосходство». Как и Пифагор, Конфуций рассматривал музыку в качестве средства для регулирования и исправления внутреннего духа. В китайской мысли моральный эффект музыки был ее наиболее значимым аспектом.

Время Конфуция в династии Чоу было великим периодом в истории Китая. Древнюю музыку можно было услышать еще в 3000 г. до н.э., но все это изменилось в темную эпоху династии Чин (около 200 г. до н.э.). Музыка заняла настолько важное место в жизни, что, как говорили, привела к пренебрежению практическими делами. Это был период, теперь известный как «сожжение книг». Фанатичный император Ши Хуан Ти приказал уничтожить все книги, музыку и инструменты, чтобы «стереть с лица земли» и заново начать создавать культуру. Это привело к тому, что к середине 19-го века классическое искусство находилось на очень низком уровне. Китайская музыка переживала серьезный упадок и отошла от своей позиции великой духовной и политической силы. В результате музыканты потеряли свой прежний статус.

Во времена поздней династии Цин Китай посвятил себя спасению нации путем реформирования традиционной системы образования. Правительство Цин и те, кто управляли школой, подражали западному образцу высшего образования в создании серии образовательных реформ, таких как реформа академии классического образования, создание всевозможных специальных школ, отмена федеральной имперской экзаменационной системы, разработка школьной системы Гуй-Мао и т.д.

Го Сунтао, первый посол правительства Цин в Великобритании и Франции, провел изучение перспектив в образовательных системах этих стран от имени старшего должностного лица страны и указал причину, по которой западная современная система высшего образования превосходит традиционную китайскую, заключающуюся в том, что западная школьная образовательная система ориентирована на практическое применение.

Го Сунтао полагал, что реформирование традиционной системы образования должно происходить с учетом признания различий между образовательными целями китайских и западных стран. Чжэн Гуаньин, представительный деятель

китайской реформации, также выдвинул мысль о создании университетов с отдельными предметами в своей книге «Кризис тысячелетия» в 1893 году.

В своем «Китайском тезаурусе «Конструкция и формат» Лян Цичао также выдвинул предложение о создании университетов с разделением предметов. Учебные мысли реформаторов были в основном ограничены теоретическим этапом, и, хотя они были проведены в определенном масштабе, они, наконец, стали доминирующими из-за провала политической реформы.

В 1895 году Шэн Сюаньхуэй, один из известных министров «Возрождения Тунчжи», также высказал идею о создании университетов с разделением предметов для развития передовых профессиональных талантов. В отличие от других, он не ограничивался теоретическими комментариями, но удачно воплотил эту идею в жизнь, что получило достаточное одобрение общества.

Под его руководством был создан первый современный университет с разделением предметов в Китае – Тяньцзиньская китайская и западная школа. Общественный класс был предназначен для первоклассных школ в первый год, в том числе в нем преподавались элементарные предметы: геометрия, физика, история всех стран, перевод на английский и т.д. Начиная со второго года, вводились пять специальных предметов, а именно – инженерия, электричество, минералогия, механика и закон.

Практика Шэн Сюаньхуэй в мысли о разделении предметов в университетах предложила хороший способ современной образовательной реформы в Китае. В январе 1904 года правительство Цин утвердило «школьную систему Гуй-Мао», которая была разбита на восемь предметов, а именно – экономику, политику и право, литературу, медицину, физику, сельское хозяйство, инженерию и бизнес, из которых студенты должны выбрать один в качестве основного предмета. Эта школьная система была впервые официально разработана в истории китайского образования и реализована на практике по всей стране в целом.

Появление современных университетов с разделением предметов означало, что высшая образовательная мысль в Китае коренным образом изменилась, и высшее образование было напрямую связано с общественным производством и социальными профессиями. Хотя среди восьми основных предметов, предусмотренных «школьной системой Гуй-Мао», мы не нашли никаких данных о музыковедении, но возникновение и практика идеи университетов с разделением предметов открыли окно для музыкального образования, чтобы оно вошло в высшие колледжи и университеты.

Подражая западной школьной системе и создавая совершенно новую китайскую современную образовательную систему, реформисты современного образования, естественно, не могли игнорировать различия между восточным и западным образованием с точки зрения содержания и предметов. С 1896 г. правительство Цин отправляло студентов за границу – в Японию.

Большинство из них впоследствии стали первыми музыкантами в современном Китае и способствовали стимулированию перехода китайской музыкальной культуры к модернизации. Духовные лидеры реформаторов, Лян Цичао и Кан Ювэй, были первыми идеологами, которые заговорили о музыкальном образовании в современных школах Китая.

Еще в 1891 году в своих «Записках об обучении в Чансине» Кан Ювэй четко отметил: «Студенты должны развиваться с точки зрения таких аспектов, как мораль, интеллект и физическое развитие и т.д., и они должны быть обучены музыке, танцам, телосложению и военной гимнастике» [3, с. 57].

Для особой цели он написал «Песню танца Вэньчэн», чтобы позволить студентам петь и танцевать под аккомпанемент музыки в сопровождении ударов барабана, чтобы поддерживать студенческое настроение.

Гуан Зианхуа, проводя исследование в области китайского музыкального образования, указывал на педагогические воззрения Лян Цичао. Так, в 1898 году в своем труде «Об обучении детей» Лян Цичао заговорил о введении музыкального образования в западных школах: «Когда западные люди учат студентов, они прежде всего научат их музыке, чтобы спасти их от скуки и гармонизировать их энергию. Большая часть музыки реализована в форме народных песен, которые легко читать вслух, и большая часть музыки в форме разговорной речи, которую легко понять». В то же время Лян Цичао пытался пропагандировать важность музыкального образования. Он отметил: «Если мы хотим изменить качество нашего народа, то литература и музыка являются одним из основных элементов духовного образования», и «тема пения действительно незаменима в школьном образовании» [4, с. 59].

Кан Ювэй был первым человеком, который предложил правительству Цин создать класс музыки и песни в школе. В своей книге «Откройте школу», представленную правительству Цин, он отметил: «Система образования правительства Цин должна учиться у Франции и Германии, а также у Японии», «во всех городах должна быть начальная школа, и все граждане старше семи лет должны посещать школу для изучения литературы и истории, арифметики, географии, физики и музыки в течение восьми лет» [5].

Музыка здесь означает класс музыки и песни, открытый в новой школе. Только реклама и пропаганда идеологов-реформаторов позволили музыке быть введённой в образовательную программу. Таким образом, школьная песня стала основой современного музыкального образования и привнесла свой вклад в историю современной китайской музыкальной педагогики.

После «системы школьного обучения Гуй-Мао» было создано немало школ и школ начального образования. В китайских школах стали открывать музыкальные и песенные классы. Например, в 1904 году «Шанхайская школа лунмэнь» организовала занятия музыкой и песнями два часа в неделю; в 1906 году «нормальная школа женщины Бэйян» начала преподавать «музыку и песню» как либеральный предмет с различием однотонного пения и сложного тона пения в содержании обучения. «Школа начального образования Хунань» в Чанши организовала уроки музыки и песни, а во «Введении в обучение в начальной школе в Хунани» было дано подробное объяснение значению обучения и требованиям при организации занятий по музыке и песне, то есть «музыка и песня воспитывают понимание акустики и ритма, обучают танцу как выражению лирики, активирует творческое начало и выражает чувство хорового пения и трехкратного вздоха… это цель совершенствования», а школы без музыки или песни просто учат без образования [1].

Студенты, обучающиеся за границей, последовательно изучив западную музыку в зарубежных странах, также внесли весомый вклад в обучение содержанию музыки и песни. В 1904 году Цзэн Чжиминь опубликовал «Собрание сочинений песен», в котором собраны 26 музыкальных песен; в 1905 году Ли Шутонг опубликовал «Сборник произведений синологии», который собрал 15 песен, куда были добавлены 10 смешанных песен; в том же году Шанхайская коммерческая пресса опубликовала один том «Начального учебника пения для начальной школы» с пронумерованными нотами; собранные песенники школьных песен, опубликованные в 1906 году, также включали «Собрание сочинений пения женщин» Шоу Лингни, «Учебник пения» Синь Хань, «Игры пения» Ван Цзиляна и «Собрание сочинений пения в школах».

Китайская революция 1911 года ознаменовала конец династии Цин (1644 – 1911 г. н.э.) и прекращение двух тысяч лет имперской традиции. Министерство образования выпустило музыкальные программы для начальной и средней школы, были опубликованы версии «Сборников антивоенных песен» на китайском и английском языках, и в школах обучали учеников петь эти песни.

В начальный период были созданы песни в основном с заимствованными западными мелодиями, которые задействовали национальные стихи для создания песен Китая и помогли донести до студентов передовую патриотическую мысль о процветающей стране с мощной армией с помощью коллективного пения.

Между 30-ми и 1940-ми годами рост национализма в музыкальном образовании был усилен военной деятельностью, включая восьмилетнюю войну против Японии (1937 – 1945) и четырехлетнюю гражданскую войну (1945 – 1949). Антивоенные и патриотические песни с западными диатоническими мелодиями были приняты в качестве учебных материалов в ответ на происходившие злодеяния. К 1936 году композитор Сиань Сянхай написал 300 патриотических песен, а с 1939 года начал писать масштабные песни, патриотические произведения, такие как знаменитая «Кантата Желтой реки» для смешанного хора и оркестра, сочетающая китайские и западные инструменты.

Публикация стольких сборников песен говорит о подтверждении важности признания школьных песен и всестороннего развития класса пения в Китае. Когда все общество одобрило песни, правительство Цин окончательно отнесло музыку к либеральным предметам для начальных и высших школ в первый раз и указало, что «специальные учителя могут быть организованы для одного предмета музыки» [1]. В том же месяце правительство выпустило «Конституцию нормальной женской школы», в которой музыка была определена как обязательный предмет на четыре года, по одному часу в неделю в первые два года и два часа в неделю в остальные два года, что изменило предыдущую ситуацию, когда музыка вообще не имела места в школьных программах.

Таким образом, школьные песни приобрели официальный статус, получили всестороннее развитие и стали популярной музыкой.

Фундаментальное изменение статуса музыкального образования в Китае подразумевает, что как независимое образование музыкальное искусство получило должное место в образовательной сфере Китая. Популярная разработка школьных песен позволила постепенно повысить качество музыкального воспитания народа, в то же время встал вопрос о специальном высшем музыкальном образовании в Китае.

Таким образом появилось высшее музыкальное образование. Настоящая причина такого долгого пути заключалась в том, что традиционное общество Китая не было глубоко осведомлено о музыкальном искусстве, поэтому для реального развития музыкального образования была необходима теоретическая база, а теоретическое обоснование началось уже в новом Китае, где музыка продолжает выполнять образовательную функцию. Тем не менее функционал музыки в обучении меняется – она становится средством коммунистического воспитания молодежи.

Провозглашение Китайской Народной Республики в 1949 году ознаменовало начало очередного этапа в развитии музыкального образования в Китае. Хотя в 50 – 60-е годы в Новом Китае производство и экономика находились в плачевном состоянии, и основные силы отдавались на их восстановление, Народное правительство по-прежнему уделяло большое внимание образованию. В 60-е годы Коммунистическая партия Китая выдвинула курс на «придание куль-

туре и искусству национального характера», поэтому в консерваториях появились отделения народного пения и народных музыкальных инструментов.

В коммунистическом Китае музыка и другие искусства должны были служить рабочим, крестьянам и солдатам, а также передавать послания правительства, песни контролировались КПК и служили защите государственной идеологии. Яньские беседы Мао отражали положение о том, чтобы все песни служили классовой борьбе и соответствовали «массовой линии» и требованиям социалистического реализма. Коммунистический Китай продвинул сильную революционную ориентацию в развитии музыки как политической пропаганды. «Коллективизм и массовое искусство уделяли большое внимание музыке и музыкальному образованию [6, с. 5].

Во время Культурной революции (1966 – 1967) музыкальное образование в КНР было прервано. Только такие революционные песни, как «Восток красный», «Марш революционной молодежи», «Мы есть», «Красная гвардия председателя Мао», «Да здравствует председатель Мао!», «Поколения не могли никогда забыть доброту Мао», смогли выжить в условиях политического удушья.

Привитие любви к традиционной китайской музыке и понимание различных музыкальных стилей 56 этнических групп очень важны, чтобы развить у студентов преданность своей родине. Традиционные песни и танцы меньшинства были введены в 1980-х годах, чтобы объединить китайские народности. Гимн КНР «Марш добровольцев» и «Международная песня» становятся одним из самых востребованных направлений.

Есть и другие революционные и патриотические песни, которые являются общими для музыкальных учебников в новом Китае, такие как «Песня с красной звездой», которая просит следовать сердцу председателя Мао и славе Коммунистической партии; «Если бы не было Коммунистической партии, не было бы нового Китая».

Националистическое образование, которое поощряется правительством Китая, не ограничивается традиционной китайской музыкой, китайскими народными и революционными песнями. Оно расширяется за счет введения музыки иностранных композиторов, которая способствует росту патриотизма. Так, например, фильм «Песня, чтобы помнить» Сидни Бухман и режиссера Чарльза Видора был создан во время Второй мировой войны, чтобы романтизировать патриотизм Фредерика Шопена. Это послужило примером для обучения китайскому языку. После того, как студенты университета Сучжоу увидели фильм, они были вдохновлены на создание книги «Более 3 000 статей», чтобы выразить свои патриотические чувства.

С 1978 КНР вступила в новую эру – в десятилетие быстрого экономического роста года под руководством Дэн Сяопина. В эту эпоху школьное музыкальное образование, как полагают Жу и Ляо, очищает сердце, питает душу, вдохновлять мудростью, а также способствует развитию положительных эмоций и интеллекта среди студентов.

В 1978 году Китай утвердил политику «открытых дверей» в отношении западной музыки и музыкальных обменов между Китаем и Западом. В 1979 году Исаак Стерн принял приглашение посетить Китай в качестве официального гостя правительства КНР. Визит был воспринят как часть процесса глобализации, который повлияет на китайское музыкальное образование. Считалось, что это первое посещение одного из величайших скрипачей мира может стать поворотным пунктом в истории культурных отношений между Китаем и Западом.

Группа американцев даже сформировала Harmony Film Group, некоммерческую организацию, доходы которой распределяются между Карнеги Холл и фондом для дальнейшего обмена музыкой и музыкантами между Китаем и Западом. В 1981 фильм, «От Мао до Моцарта: Исаак Стерн в Китае» получил премию Оскар за лучшую документальную картину.

Зарубежные технологии и наличие современных бытовых и личных мультимедийных устройств, таких как радиоприемники, кассетные плееры и телевизоры, позволили ускорить развитие популярной музыки. Западная популярная культура, особенно английские песни, горячо приветствуются китайской молодежью.

КНР все чаще демонстрирует свою открытость популярной музыке. Например, англоязычная версия www.Chinanow.com особенно известна своей неизменной поддержкой китайского рока. Asiacontent.com отвечает за все другие онлайн-мероприятия MTV, помимо MTV-China.com, включая сайты MTVAsia.com и MTVChinese.com, последний из которых является веб-сайт канала MTV Mandarin для региона Большого Китая.

Общее музыкальное образование в КНР не направлено на воспитание опытных музыкантов, но развивает личность в целом, полагая, что, если у студентов есть музыкальная культура, то она определит уровень их музыкальной жизни на всю оставшуюся жизнь. Ценности социального взаимодействия и унаследованной культуры выделены как важные элементы в программе китайского музыкального образования.

Традиционная китайская и западная музыка, американская поп- и джаз-культура, мюзиклы Эндрю Ллойда Уэббера, современные танцы и кино, постановки Crouching Tiger, Hidden Dragon – все это отражено в программе для старших классов средней школы. Некоторая популярная музыка считается «классической», и есть тенденция для классических музыкантов изучать эту новую тему, как это можно увидеть в Шанхайской консерватории, которая вводит популярную музыку в свой учебный план

Даже такие песни, как «Завтра будет лучше» и «Пустые бутылки вина, которые нужно купить» (Шанхайский образовательный центр), созданные тайваньскими авторами песен и исполненные певцами Ло Таю и Хо Деян, были одобрены для публикации. Ученики учатся ценить количество и богатство музыки других стран через обучение мировой музыке и развивают более широкое чувство эстетики и большее понимание и уважение к другим культурам. Студентам предлагается изучать такие разнообразные музыкальные ценности во имя содействия глобальному миру и развитию. Например, студенческие дискуссии показывают, что они понимают музыкальные особенности джаза и могут объяснить его через афроамериканскую культуру. Они также обсуждают привлекательность джаза с точки зрения его музыкальных элементов, а также его эмоциональные качества. Глобальные коммуникации, передовые технологии и экономические и образовательные связи с Западом привнесли в игру на музыкальных инструментах еще больше идей.

Такие разработки, как компакт-диски, фильмы, мультимедийный компьютер, видео-, аудио- и видеопрезентации и цифровой интерфейс музыкальных инструментов (MIDI – признанный способ передачи цифровых данных), являются очень важными в музыкальном образовании КНР. Примеры уроков по изучению традиционных китайских щипковых инструментов и пентатонической китайской музыки также доступны в виде мультимедийных технологий. Цифровые навыки встроены в изучение музыки на многих уровнях. Студентам требуется использовать современные технологии для изучения музыки, и учителя музыки стремятся сделать акцент на помощь студентам в получении музыкальной информации по телевидению, в фильмах, СМИ и Интернете.

Таким образом, основным итогом в историческом развитии музыкальной педагогики явилось формирование специального педагогического образования, которое на своем историческом пути преодолело как этап «школьных песен», «пения в школе», так и этап утверждения и совершенствования профессионального музыкального образования, а также начальный этап формирования общественного (социального) музыкального образования.

Оно поощряло и повышало уровень развития китайского музыкального образования, а также воспитывало многочисленных учителей музыки в школе. Кроме того, в процессе развития педагогики музыкального образования система китайского музыкального образования изменялась в целом, когда решались проблемы создания целесообразного учебного плана или образовательных стандартов, повышался уровень музыкальных учебников и музыкального творчества – и все это содействовало созданию профессионального педагогического музыкального образования в его сегодняшнем состоянии, воздействующего на развитие китайского музыкального образования в целом.

Библиографический список

1. Ван Б. *Краткая история образования в Китае*. Пекин, 1994.
2. Гуан З. *Китайское музыкальное образование и музыкальное образование в мире на грани двух веков*. Шанхай, 2002.
3. Ван Н. *Китайская, музыкальная эстетика в XX веке*. Пекин, 1996.
4. Гуан З. *Введение в музыкальную антропологию*. Нанзин, 2004.
5. Ван Г. *От практики до решения: реформа и развитие музыкального образования в школах нашей страны.* Гуанчжоу, 2005.
6. Ван Ч. Проводить в жизнь идеи Всенародного съезда работников образования, создавать новую ситуация школьного художественного воспитания. *Китайское музыкальное образование*. 2001; № 2: 5 – 16.

References

1. Van B. *Kratkaya istoriya obrazovaniya v Kitae*. Pekin, 1994.
2. Guan Z. *Kitajskoe muzykal'noe obrazovanie i muzykal'noe obrazovanie v mire na grani dvuh vekov*. Shanhaj, 2002.
3. Van N. *Kitajskaya, muzykal'naya `estetika v XX veke*. Pekin, 1996.
4. Guan Z. *Vvedenie v muzykal'nuyu antropologiyu*. Nanzin, 2004.
5. Van G. *Ot praktiki do resheniya: reforma i razvitie muzykal'nogo obrazovaniya v shkolah nashej strany.* Guanchzhou, 2005.
6. Van Ch. Provodit' v zhizn' idei Vsenarodnogo s`ezda rabotnikov obrazovaniya, sozdavat' novuyu situaciya shkol'nogo hudozhestvennogo vospitaniya. *Kitajskoe muzykal'noe obrazovanie*. 2001; № 2: 5 – 16.

Статья поступила в редакцию 02.07.21

УДК 378

Abdurakhmanova P.D., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Foreign Languages and Methods of Their Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia)*
Idrisova P.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Foreign Languages and Methods of Their Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia)*
Gadjibeyova Z.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Their Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia)*

PEDAGOGICAL COACHING AS A MEANS OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE. The article reveals current possibilities of pedagogical coaching as a means of increasing students' motivation to learn a foreign language. Immediately before talking about the main problem of the study, various approaches to the interpretation of the term "coaching" are considered, the applicability of this technique in the pedagogical science and practice various branches is proved. The researchers study the main possibilities of coaching, which allow both to develop the future specialists' self-presentation and to help them in creating their own professional methodology. The article considers the use of coaching both within the framework of the educational process as a whole, and for solving specific educational problems that arise in the process of teaching students a foreign language. In addition, the requirements that the participants of the educational process must comply with for the successful implementation of this methodology are investigated.

Key words: **higher education, pedagogical coaching, teaching foreign language at university, student, teacher.**

П.Д. Абдурахманова, *д-р филол. наук, проф., зав. каф. иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала*
П.Г. Идрисова, *канд. филол. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала*
З.Г. Гаджибекова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОУЧИНГ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В настоящей статье раскрываются существующие на сегодняшний день возможности педагогического коучинга как средства повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка. Непосредственно перед разговором об основной проблеме исследования рассматриваются различные подходы к толкованию термина «коучинг», доказывается применимость данной методики в различных отраслях педагогической науки и практики. Далее изучаются основные возможности коучинга, позволяющие как развить самопрезентацию будущих специалистов, так и помочь им в создании собственной методики осуществления будущей профессиональной деятельности. Рассматривается применение коучинга как в рамках образовательного процесса в целом, так и для решения конкретных образовательных проблем, возникающих в процессе обучения студентов иностранному языку. Исследуются, кроме того, требования, соблюдение которых участниками образовательного процесса необходимо для успешной реализации данной методики.

Ключевые слова: **высшее образование, педагогический коучинг, преподавание иностранного языка в вузе, студент, преподаватель.**

Дефиниция «коучинг» в настоящее время зачастую ассоциируется со сферами психологии и бизнеса [1 – 8]. Однако данная методика может широко применяться и в сфере высшего образования, в частности при обучении студентов иностранному языку [2; 3; 5; 9; 10; 11]. Коучинг (от англ. to coach – тренировать) представляет собой педагогическую методику, направленную на раскрытие потенциала обучающегося для достижения им максимального результата. Использование этой методики основано, скорее, на помощи индивиду в самообучении, нежели на обучении его. Коуч (от англ. coach – тренер) выступает в роли педагога-фасилитатора, мотивирующего студентов на принятие смелых и значительных решений [1; 4; 5].

Таким образом, методика коучинга даёт студентам возможность не только освоить навыки самопрезентации, но и с большой вероятностью будет способствовать выработке ими собственного стиля осуществления будущей профессиональной деятельности. Центральным аспектом коучинга в контексте данного исследования являются взаимоотношения между преподавателем и студентами. При этом первому необходимо максимально эффективно организовать процесс поиска последними лучших решений своих задач и воплощения их на практике, а также стимулировать обучающихся к повышению уровня коммуникативного развития [1, с. 113].



Рис. 1. Структурное содержание модели личностного роста GROW

Далее отметим, что одним из наиболее важных моментов с точки зрения достижения положительных образовательных результатов на учебных занятиях по иностранному языку является развитие у студентов личной заинтересованности в приобретении соответствующих знаний, умений и навыков. В свою очередь, для достижения указанной цели необходимо постоянно мотивировать обучающихся. В силу указанных обстоятельств курс дисциплины «Иностранный язык» в образовательном пространстве современного вуза следует организовать так, чтобы в рамках учебных занятий сочетались специально организованная деятельность и обычное межличностное общение [11, с. 358]. Таким образом достигается видение студентом «возможности успеха» через предоставление ему шанса проявить себя и оценить собственные достижения [6; 7; 8].

В настоящее время в образовательной практике наиболее активно применяется модель личностного роста GROW [6, с. 183]. Процесс реализации данной модели на занятиях по иностранному языку в вузе включает четыре стадии (рис. 1).

Теперь рассмотрим этапы применения GROW при работе со студентами на учебных занятиях по иностранному языку (табл. 1).

Таблица 1

Этапы применения GROW на занятиях по иностранному языку

№ этапа	Содержание деятельности студентов на данном этапе
1.	Студенты ставят цель, например, желание владеть изучаемым языком на уровне B2 по шкале Европейских компетенций или сдать международный экзамен на определенный уровень владения иностранным языком
2.	Обучающиеся предпринимают попытку оценки собственного уровня знаний, базируясь на результатах уже сданных тестов, контрольных работ, анализа собственной работы на занятиях. Анализируется уровень владения языком, по результатам которого студенты осознают свои сильные и слабые стороны, а также анализируют иные обстоятельства, могущие помешать достижению поставленной цели
3.	Может представлять собой проведение учебного занятия в формате Brainstorming session (англ. – мозговой штурм), в рамках которого студенты могут представлять свои идеи относительно того, как достичь поставленной цели

4.	Студент составляет индивидуальный план достижения поставленной цели, включающий шаги и методы, соотнесенные с определенными временными рамками и этапами контроля. В случае работы с учебной группой преподаватель и студенты создают совместный план работы для конкретной группы в рамках школьной программы или программы иностранного языка, но с учетом особенностей каждого конкретного студента, с созданием так называемого «индивидуального трека», учитывающего необходимость акцентирования внимания на развитии тех или иных навыков или умений, выполнения дополнительных заданий [6 – 7]

Охарактеризованная выше модель может применяться как в рамках обычного образовательного процесса, так и для решения конкретных образовательных задач, например, подготовки к сдаче международного экзамена на знание языка, участию в олимпиадах или конференциях, выступлению с докладами и презентациями на иностранном языке [7, с. 69 – 70].

Приблизиться к сфере интересов современных студентов и тем самым разнообразить процесс преподавания, способствуя развитию у студентов учебной мотивации и навыков саморепрезентации, может помочь использование следующих современных методов обучения:

- метод создания ситуации познавательного спора;
- метод проектов;
- работа в команде;
- анализ «кейсов».

На учебных занятиях по иностранному языку в образовательном пространстве современного российского вуза наиболее эффективным, на наш взгляд, является метод проектов. Последний может применяться в следующих вариантах:

- выполнение студентами индивидуальных проектных заданий;
- выполнение студентами групповых проектов [11, с. 359].

При этом в случае выполнения группового проекта необходимо, чтобы каждый студент внёс личный вклад в общую работу, чтобы затем увидеть и оценить результаты собственной деятельности [12, с. 55].

При использовании метода учебных проектов в ходе преподавания иностранного языка в вузе необходимо заранее к каждой теме разрабатывать названия проектов, которые студенты должны будут выполнить к семинарским занятиям. При этом целесообразным, на наш взгляд, выглядит разделение студентов на микрогруппы, в которых они будут выполняться. Темы при этом следует освещать заранее. Результаты проектной деятельности обучающихся могут быть оформлены в виде мультимедийной презентации с последующей публичной защитой на семинарском занятии [12, с. 56 – 57]. Педагогическая теория и практика наглядно демонстрируют, что подобный подход к изучению иностранных языков в узе позволяет существенно поднять мотивацию студентов [9; 10].

Вышеизложенное даёт нам право с определённой долей уверенности утверждать, что в ходе изучения иностранного языка в образовательном пространстве современного российского вуза педагогический коучинг и реализованные в процессе его применения педагогические технологии позволяют преодолеть барьер к изучению иностранных языков у студентов.

При этом, однако, необходимо отметить, что педагогический коучинг предъявляет к участникам образовательного процесса определённые требования. Успешная реализация рассматриваемой методики возможна в случае, если студенты:

- осознают существование различия между тем, кто они есть и тем, кем хотели бы стать;
- готовы думать новым, непривычным для них способом;
- готовы к совершению необходимых изменений и предпринимают соответствующие действия;
- понимают, что за результаты несут ответственность они, а не коуч-преподаватель [1, с. 113].

С другой стороны, преподаватель, при реализации педагогического коучинга, должен руководствоваться следующими принципами:

- люди (в том числе студенты) обладают гораздо большими внутренними способностями, чем те, что они проявляют в повседневной жизни;
- принятие, открытость и доверие являются ключами к успешному взаимодействию между участниками образовательного процесса;
- люди всегда делают наилучший выбор в сложившейся ситуации;
- при осуществлении работы со студентами в рамках учебных занятий по иностранному языку фокус необходимо смещать на их сильные стороны;
- при проведении учебных занятий по иностранному языку необходимо ориентироваться на решение, результат и активные действия [1, с. 113 – 114];
- использовать разнообразные средства контроля, которые позволяли бы студентам отслеживать свои результаты и мониторить своё продвижение по пути освоения иностранного языка [10; 11].

Для реализации профессиональной деятельности в соответствии с вышеперечисленными принципами преподаватель-коуч должен в достаточной степени обладать следующими качествами:

- высокий уровень профессиональной компетентности;
- абсолютное принятие человека таким, какой он есть;
- чувство эмпатии;
- способность к активному и глубинному слушанию;
- конгруэнтность как подлинность собственных ощущений и честность по отношению к своим чувствам;
- позиция, свободная от предпочтений, осуждений, мнений, советов [4, с. 75].

На основе вышеизложенного мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что педагогический коучинг можно рассматривать как мощный ресурсный аспект педагогической деятельности.

Данная методика предполагает выведение взаимоотношений между преподавателем и студентом на новый уровень межличностного взаимодействия на основе заинтересованности, сотрудничества и гибкости, разделенной ответственности за результаты коммуникативного развития каждого студента.

Основной целью преподавателя-коуча в процессе преподавания иностранного языка в вузе является не обучение, а стимулирование у студентов желания обучаться, осваивать иностранный язык и в этом его принципиальное отличие от традиционных подходов к обучению.

Коучинг, таким образом, представляет собой не методику обучения, а, скорее, инструмент повышения его эффективности.

Библиографический список

1. Рыбина О.С. Образовательный коучинг для личной эффективности и профессиональной компетентности студентов. *Актуальные вопросы современной педагогики*: материалы Международной научной конференции. Уфа: Лето, 2011: 112 – 114.
2. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю. и др. *Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий*. Москва: Деловая карьера, 2021.
3. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н. и др. *Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях*. Москва: Деловая карьера, 2021.
4. Долина Н.В., Андреев А.А. Преподаватель как коуч. *Высшее образование в России*. 2011; № 8-9: 73 – 78.
5. Парслоу Э., Рэй М. *Коучинг в обучении. Практические методы и техники*. Санкт-Питербург: Питер, 2003.
6. Шрамко Л.И. Особенности использования метода коучинга grow при преподавании иностранных языков. *Символ науки*: международный научный журнал. 2015; № 11-2: 182 – 185.
7. Шрамко Л.И. Повышение мотивации учащихся путем использования методов коучинга. *На путях к новой школе*. 2015; № 4: 68 – 70.
8. Цыбина Е.А. *Коучинг в обучении студентов старших курсов английскому языку*. Ульяновск: УлГТУ, 2007.
9. Ростовцева П.П., Гусева Н.В., Соболева О.С. Оптимизация профессионально ориентированной иноязычной речевой подготовки студентов неязыковых вузов. *Педагогика и психология образования*. 2016; № 4: 78 – 83.
10. Гусева Н.В. Банк тестовых заданий как средство педагогической диагностики обучения иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 244 – 245.
11. Соболева О.С., Гусева Н.В. Тестирование как средство контроля и оценки знаний студентов неязыкового вуза. *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология*. 2014; № 1: 71 – 75.
12. Жолдасбекова А.С., Хабиева Т.Х., Сактапов А.К., Аманжолова У.Ш. Формирование мотиваций к обучению профессиональным компетенциям у магистрантов с использованием современных образовательных технологий. *Вестник КазНМУ*. 2016; № 4: 357 – 360.
13. Рахманова Ю.К., Каргопольцева С.И. Метод учебного проекта в профессиональном образовании. *Наука без границ*. 2018; № 3 (20): 54 – 59.

References

1. Rybina O.S. Obrazovatel'nyj kouching dlya lichnoj `effektivnosti i professional'noj kompetentnosti studentov. *Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Ufa: Leto, 2011: 112 – 114.
2. Agaragimova V.K., Abdulaev M.A., Amambaeva N.S., Amchislavskaya E.Yu. i dr. *Podgotovka studentov bakalavriata, magistratury, aspirantury k osuschestvleniyu buduschej professional'noj deyatel'nosti na osnove sovremennyh sociokul'turnyh realij*. Moskva: Delovaya kar'era, 2021.
3. Ajsuvakova T.P., Ahmedova `E.M., Gorbunova N.V., Davydova L.N. i dr. *Psihologo-pedagogicheskie aspekty osuschestvleniya obrazovatel'nogo processa v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah*. Moskva: Delovaya kar'era, 2021.
4. Dolina N.V., Andreev A.A. Prepodavatel' kak kouch. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2011; № 8-9: 73 – 78.

5. Parslou `E., R`ej M. *Kouching v obuchenii. Prakticheskie metody i tehniki*. Sankt-Piterburg: Piter, 2003.
6. Shramko L.I. Osobennosti ispol'zovaniya metoda kouchinga grow pri prepodavanii inostrannyh yazykov. *Simvol nauki*: mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. 2015; № 11-2: 182 – 185.
7. Shramko L.I. Povyshenie motivacii uchaschihsya putem ispol'zovaniya metodov kouchinga. *Na putyah k novoj shkole*. 2015; № 4: 68 – 70.
8. Cybina E.A. *Kouching v obuchenii studentov starshih kursov anglijskomu yazyku.* Ul'yanovsk: UlGTU, 2007.
9. Rostovceva P.P., Guseva N.V., Soboleva O.S. Optimizaciya professional'no orientirovannoj inoyazychnoj rechevoj podgotovki studentov neyazykovyh vuzov. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2016; № 4: 78 – 83.
10. Guseva N.V. Bank testovyh zadanij kak sredstvo pedagogicheskoj diagnostiki obucheniya inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 244 – 245.
11. Soboleva O.S., Guseva N.V. Testirovanie kak sredstvo kontrolya i ocenki znanij studentov neyazykovogo vuza. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholohova. Pedagogika i psihologiya*. 2014; № 1: 71 – 75.
12. Zholdasbekova A.S., Habieva T.H., Saktapov A.K., Amanzholova U.Sh. Formirovanie motivacij k obucheniyu professional'nym kompetenciyam u magistrantov s ispol'zovaniem sovremennyh obrazovatel'nyh tehnologij. *Vestnik KazNMU.* 2016; № 4: 357 – 360.
13. Rahmanova Yu.K., Kargopol'ceva S.I. Metod uchebnogo proekta v professional'nom obrazovanii. *Nauka bez granic*. 2018; № 3 (20): 54 – 59.

Статья поступила в редакцию 23.07.21

УДК 378

Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Culture of Health, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Kondratyeva A.V., *MA student, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektroizolyator, Moscow Region, Russia), E-mail: okynstepan92@gmail.com*

FORMING "SOFT SKILLS" IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE TEACHERS AS A MODERN INNOVATION OF HIGHER EDUCATION. The article describes a topical problem of organization of personal development of future teachers in the process of professional training at the stages of bachelor's-master's-post-graduate studies. In the specification of this problem, the development of the so-called "soft skills" is taken. This definition originated in American management almost a decade ago and is now widely used throughout the educational world. These skills denote those universal and supra-subject formations that allow young professionals to better adapt to the modern realities of the labor market. The authors conclude that by creating conditions for the formation of soft skills in students, it is possible to provide them with a significant expansion of the range of variability of ways of life self-realization in a dynamically changing world. For future teachers, this is of particular importance, since it is they who will transfer these skills in the process of future professional pedagogical work.

Key words: **"soft skills", students, future teachers, higher education teachers, personal development, professional training.**

Ю.В. Сорокопуд*, д-р пед. наук, проф., НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва; проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
А.В. Кондратьева*, магистрант, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: okynstepan92@gmail.com*

ФОРМИРОВАНИЕ «МЯГКИХ НАВЫКОВ» В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК СОВРЕМЕННАЯ ИННОВАЦИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье освещается актуальная проблема организации личностного развития будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки на этапах бакалавриата – магистратуры – аспирантуры. В качестве конкретизации данной проблемы берётся развитие так называемых «мягких навыков», или soft skills. Это определение возникло в американском менеджменте почти десять лет назад, и в настоящее время получило широкое распространение во всём образовательном мире. Данные навыки обозначают те универсальные и надпредметные образования, которые позволяют молодым специалистам лучше адаптироваться в современных реалиях рынка труда. Авторы делают вывод о том, что, создавая условия для формирования у студентов soft skills, можно обеспечить у них существенное расширение спектра вариативности способов жизненного самоосуществления в динамично изменяющемся мире. Для будущих педагогов это имеет особое значение, так как именно они будут транслировать эти навыки в процессе будущей профессиональной педагогической деятельности и способствовать их формированию у учеников.

Ключевые слова: **«мягкие навыки», студенты, будущие педагоги, преподаватели, личностное развитие, профессиональная подготовка.**

«Мягкие навыки», или soft skills в настоящее время считаются навыками XXI века. Этот термин появился в 2013 году, когда американская компания Millennial Branding провела опрос менеджеров ведущих американских фирм. Опрос был направлен на выявление личностных качеств, компетенций, которые имеют ведущее значение в процессе профессионального становления менеджеров [1 – 15]. После обработки данных опроса менеджеров ведущих американских фирм были получены данные, что решающее значение в карьере менеджеров имеют такие навыки, как коммуникабельность, позитивное мышление, гибкость и умение работать в команде. Данные личностные образования получили название «мягкие навыки» (soft skills), и с тех пор активно используются по всему миру. Если первоначально они были признаны ведущими, прежде всего, для управленцев, то в настоящий момент они активно используются и применяются ко всем специалистам, относящимся к сфере «человек – человек» [6, с. 194].

Исследованием проблем «гибких» навыков (soft skills) в разное время занимались В. Давидова, М.И. Беркович. Л.Н. Степанова, Э.Ф. Зеер, И.И. Черкасова, В. Шипилов, Т.А. Яркова и др. Однако на сегодняшний день в науке отсутствует однозначное определение термина «soft skills».

В Кембриджском словаре понятие «soft skills» в переводе с английского языка трактуется следующим образом: «способности людей общаться друг с другом и хорошо работать вместе» [14].

Исследователь В.А. Давидова рассматривает soft skills («мягкие навыки») как приобретенные навыки, которые получил человек через дополнительное образование и свой личный жизненный опыт, и которые он использует для своего дальнейшего развития в профессиональной деятельности [6].

О.В. Сосницкая под soft skills понимает коммуникативные и управленческие таланты. К ним, с позиции исследователя, относятся умения убеждать, лидировать, управлять, делать презентации; находить нужный подход к людям, способность разрешать конфликтные ситуации, ораторское искусство, в общем, те качества и навыки, которые можно было бы назвать общечеловеческими, а не те, которые присущи людям определенной профессии [11].

Ученые Е. Гайдученко и А. Марушев определяют soft skills как навыки, которые помогают быстро находить общий язык с окружающими, заводить и удерживать связи, успешно доносить свои идеи – быть хорошим коммуникатором и лидером. Понятие soft skills, с точки зрения исследователей, связано с тем, каким образом люди взаимодействуют между собой [3].

Исследователь С. Мамаева под soft skills понимает личностные качества, которые обеспечивают самостоятельность принятия решений и управление [7].

Данные навыки помогают быстро находить общий язык с окружающими, заводить и удерживать связи, успешно доносить свои идеи – быть хорошим коммуникатором и лидером. Понятие soft skills, с точки зрения исследователей, связано с тем, каким образом люди взаимодействуют между собой. Согласно последним исследованиям работодатели ставят на первое место «мягкие навыки», а профессиональные навыки отходят на второй план. «Мягкие навыки» необходимы в любом виде деятельности, поэтому так важно начинать формировать их уже на этапе обучения в общеобразовательной школе и продолжать активно развивать в вузовской образовательной практике.

Как показал анализ исследований последних лет Гизатуллиной А.В., Шатуновой О.В. Ярковой Т.А., Черкасовой И.И., и др. [5; 15], применительно к педагогической деятельности выделяют следующие основные soft skills:

Таблица 1

Карта формирования soft kills у будущих педагогов
в процессе профессиональной подготовки

№	Личностные структуры, участвующие в формировании softskills	Содержание softskills	Возможности их формирования в различных формах и видах деятельности в процессе профессиональной подготовки
1.	**блок развития когнитивных способностей:**	- формирование проектного мышления; - формирование умения панорамно и критически мыслить; - формирование умений творчески решать открытые задачи; - развитие умений принимать решения в ситуациях недостатка времени	учебная деятельность; научно-исследовательская деятельность; деятельность в процессе прохождения педагогической практики
2.	**блок развития деятельностных способностей**	- лидерские качества, - умение управлять собой и аудиторией (организаторские способности, мимика, пантомимика, речь); - умение создавать тексты, - способность к визуализации информации; - умение взаимодействовать с другими людьми	деятельность в процессе прохождения педагогической практики
3.	**блок развития личностных способностей**	- умение публично выступать; - умение мотивировать, увлекать; - умение работать в команде; - умение организовывать эффективное взаимодействие со студенческим коллективом, с преподавателями; - овладение навыками тайм-менеджмента	Деятельность в процессе вовлечения в воспитательную работу; различные виды волонтёрской деятельности; проектная деятельность и др.

1. **Критическое мышление как профессионально ориентированный вид мышления**, способствующий продуктивности педагогической деятельности. Компетенция предполагает сомнение в достоверности всей поступающей информации, уже существующих правил и даже своих представлений о мире; выбор в качестве основы для решений и действий фактов, а не информации. Согласно ФГОС ВО педагог должен быть способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.

2. **Креативность как способность к творческому поиску, нестандартному решению педагогических задач,** характеризующаяся критериями: скорость (продуктивность) и гибкость мысли, оригинальность, любознательность, точность и смелость. Означает навык в создании ситуации сомнения в достоверности всей поступающей информации, уже существующих правил и даже своих представлений о мире; выбора в качестве основы для решений и действий фактов, а не просто полученной информации.

3. **Управление людьми (обучающимися).** Эта компетенция предполагает навык создания условий раскрытия творческого потенциала и максимальных достижений у окружающих людей; сочетание наличия «видения» решения ситуации и организации людей на воплощение этого «видения».

4. **Сотрудничество с другими (коллегами, руководством, родителями, обучающимися, внешними партнерами).** Данная компетенция предполагает умение выстраивать взаимодействие с участниками образовательного процесса на различных уровнях от обмена информацией до обмена смыслами; создание общего поля деятельности по решению образовательных задач.

5. **Когнитивная гибкость.** Предполагает оперативное переключение с одной мысли на другую, а также обдумывание нескольких идей и задач одновременно.

6. **Эмоциональный интеллект.** Это подразумевает наличие навыков распознавания эмоций и понимания намерений других людей (учащихся, родителей. коллег, администрации, сетевых партнёров и т.д.); управления собственными эмоциями и состояниями; влияния на эмоции и эмоционального состояния окружающих (прежде всего – на учащихся. умение поддерживать у них позитивный настрой и умение создавать положительный психологический климат на занятиях).

7. **Суждение и принятие решений.** Компетенция предполагает навыки формирования собственного мнения и смелость в принятии самостоятельных решений и их последствий. Применительно к образовательной практике – обладание собственным индивидуальным стилем деятельности, позволяющим достигать наилучших результатов. Умение отстаивать свою профессиональную позицию и т.д.

8. **Клиентоориентированность.** Данная компетенция означает навык взаимодействия с окружающими и решения проблем людей на основе понимания их ценностей и потребностей. Применительно к образовательной практике – обладание «детоцентристкой профессиональной позицией», при которой интересы учащихся ставятся во главу угла.

9. **Умение вести переговоры.** Это навык коммуникации с позиции переговорного процесса, направленного на долгосрочное сотрудничество; убедительное донесение своей позиции через вербальные и невербальные техники с учетом специфики и интересов второй стороны переговоров.

10. **Селф-менеджмент.** Компетенция предполагает многоуровневый процесс самоорганизации и самореализации личности педагога [5].

Вузовское обучение пока не владеет универсальными технологиями для формирования личностных и профессиональных качеств обучающихся. Разные исследователи предлагают свои варианты и способы того, каким образом можно создать условия для формирования у студентов soft skills. Так, исследователи [9; 10] предлагают для студентов при изучении гуманитарных дисциплин применять следующие интерактивные методы и технологии:

1. Метод кейс-стадии. Данный метод отвечает современным технологиям.
2. Метод дискуссии. Метод применяется активно в современном образовательном процессе.
3. Технология развития критического мышления.
4. Интернет-технологии.

При этом исследователи отмечают, что первые три обозначенных метода и технологии уже достаточно давно и успешно используются в подготовке специалистов различных профилей, особенно гуманитарных, творческих профессией, а также связанных с культурой и досугом. Последний же метод только набирает свои обороты в педагогике. В связи с последними событиями, связанными с возникшей обстановкой, вызванной пандемией коронавируса, обучение проводилось в дистанционном формате. Как показала практика, использование интернет-технологий эффективно отразилось на успеваемости и самостоятельности студентов [7, с. 401].

Таким образом, бесспорной является необходимость формирования «мягких навыков» у студентов различных специальностей, в том числе педагогов, как показателя наличия активной творческой позиции по отношению к собственной жизни и сформированной мотивации на выработку эффективных стратегий поведения в будущей профессиональной деятельности. Однако на сегодняшний день не разработаны комплексные программы целенаправленного развития «мягких навыков» в процессе профессиональной подготовки в условиях СПО, вузов на этапах бакалавриата, магистратуры, аспирантуры. Мы считаем, что формированию soft skills, наряду с профессиональными и общекультурными (универсальными) компетенциями, должна быть подчинена не только учебная, но и научно-исследовательская, воспитательная работа со студентами, а также, безусловно, производственная и педагогическая практика, на которой формируемые навыки могут быть апробированы и закреплены [9] (табл. 1).

Именно с этим, на наш взгляд, связаны перспективы дальнейших исследований формирования «мягких навыков» в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов. Исследователи Л.Н. Степанова и Э.Ф. Зеер [12] указывают (и с ними нельзя не согласиться), что, создавая условия для формирования у студентов soft skills, можно обеспечить у них существенное расширение спектра вариативности способов жизненного самоосуществления в динамично изменяющемся мире. В настоящее время это актуально как никогда, особенно для будущих педагогов, которые будут транслировать эти навыки в процессе будущей профессиональной педагогической деятельности и способствовать их формированию у будущих учеников.

Библиографический список

1. Айсувакова Т.П. *Психологические условия развития рефлексивных умений студента – будущего учителя*. Диссертация … кандидата психологических наук. Самара, 2008.
2. Айсувакова Т.П., Борисевич М.М., Лебедева О.П., Сорокопуд Ю.В. Формирование способности к самообразованию у студентов гуманитарных специальностей на основе мобильных и интернеттехнологий (опыт Московского Международного университета). *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 266 – 268.
3. Айсувакова Т.П. *Психологические условия развития рефлексивных умений студента – будущего учителя*. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Самара, 2008.
4. Бацунов С.Н., Дереча И.И., Кунгурова И.М., Слизкова Е.В. Современные детерминанты развития soft skills. *Концепт*. 2018; № 4: 198 – 207.
5. Гизатуллина А.В., Шатунова О.В. Надпрофессиональные навыки учителей. *Мир педагогики и психологии*. 2019; № 4 (33): 105 – 110.
6. Давидова В. *Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать*. Available at: http://theor- yandpractice.ru/posts/11719-soft-skills
7. Мамаева С. *Предпринимательство как особый вид деятельности*. Available at: https://helpiks.org/5-63733.html
8. Амчиславская Е.Ю. Инновационные технологии в обучении студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 143 – 144.
9. 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.
10. Сорокопуд Ю.В., Козьяков РВ., 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.
11. Сосницкая О. *SOFT SKILLS: мягкие навыки твердого характера*. Available at: https://www.dw.com/ru/soft-skills%DO% BC%D
12. Степанова Л.Н., Зеер Э.Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов. *Образование и наука*. 2019; № 21 (8): 65 – 89.
13. Уитман Д. *Развитие мягких навыков*. Available at: https://www.pinterest.jp/pin/801077852465138942/
14. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/ni
15. Яркова Т.А., Черкасова И.И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога. *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования*. 2016; Т. 2, № 4: 222 – 234.

References

1. Ajsuvakova T.P. *Psihologicheskie usloviya razvitiya refleksivnyh umenij studenta – buduschego uchitelya*. Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Samara, 2008.
2. Ajsuvakova T.P., Borisevich M.M., Lebedeva O.P., Sorokopud Yu.V. Formirovanie sposobnosti k samoobrazovaniyu u studentov gumanitarnyh special'nostej na osnove mobil'nyh i internettehnologij (opyt Moskovskogo Mezhdunarodnogo universiteta). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 266 – 268.
3. Ajsuvakova T.P. *Psihologicheskie usloviya razvitiya refleksivnyh umenij studenta – buduschego uchitelya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Samara, 2008.
4. Bacunov S.N., Derecha I.I., Kungurova I.M., Slizkova E.V. Sovremennye determinanty razvitiya soft skills. *Koncept*. 2018; № 4: 198 – 207.
5. Gizatullina A.V., Shatunova O.V. Nadprofessional'nye navyki uchitelej. *Mir pedagogiki i psihologii*. 2019; № 4 (33): 105 – 110.
6. Davidova V. *Slushat', govorit' i dogovarivat'sya: chto takoe soft skills i kak ih razvivat'*. Available at: http://theor- yandpractice.ru/posts/11719-soft-skills
7. Mamaeva S. *Predprinimatel'stvo kak osobyj vid deyatel'nosti*. Available at: https://helpiks.org/5-63733.html
8. Amchislavskaya E.Yu. Innovacionnye tehnologii v obuchenii studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 143 – 144.
9. 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.
10. Sorokopud Yu.V., Koz'yakov RV., 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.
11. Sosnickaya O. *SOFT SKILLS: myagkie navyki tverdogo haraktera*. Available at: https://www.dw.com/ru/soft-skills%DO% BC%D
12. Stepanova L.N., Zeer `E.F. Soft skills kak prediktory zhiznennogo samoosuschestvleniya studentov. *Obrazovanie i nauka*. 2019; № 21 (8): 65 – 89.
13. Uitman D. *Razvitie myagkih navykov*. Available at: https://www.pinterest.jp/pin/801077852465138942/
14. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/ni
15. Yarkova T.A., Cherkasova I.I. Formirovanie gibkih navykov u studentov v usloviyah realizacii professional'nogo standarta pedagoga. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2016; T. 2, № 4: 222 – 234.

Статья поступила в редакцию 05.08.21

В начале было Слово...
/ Библия /

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

Литературоведение

АЛЕКСЕЕВ ПАВЕЛ ВИКТОРОВИЧ – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск)

Языкознание

КУКУЕВА ГАЛИНА ВАСИЛЬЕВНА – доктор филологических наук, профессор кафедры филологического образования и журналистики, БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут)

УДК 81.42

Abdyzhaparova M.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: m_abdygaparova@ugrasu.ru*
Somikova T.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: t_vinokurova@ugrasu.ru*

THE SOURCES OF ARTIFACTUAL METAPHORS IN POPULAR SCIENCE DISCOURSE OF SOCIAL PSYCHOLOGY. The research is focused on artifactual metaphor in popular science discourse of social psychology. The study materials are three books-bestsellers: Getting Together. Building a Relationship that Gets to Yes (Roger Fisher and Scott Brown (1988), Body Language. A Guide for Professionals. Third Revised Edition (Hedwig Lewis, 2012) and a book in Russian Переговоры без поражения. Гарвардский метод (Р. Фишер, У. Юри, Б. Паттон, 2006). The research gives an analysis of the artifactual metaphors used in the books of the discourse under study (according to the classification suggested by A.P. Chudinov). The authors study the sources (conceptual spheres) and the functional potential of the artifacual metaphors as they are presented in the books. The researchers make a conclusion that source-domain of the given metaphors are the objects of the surrounding world. The interaction of source-domains «Objects», «Utensils», «Food» with the target-domain «Human Relationships during Negotiations» gives birth to metaphoric variations of the following types: source-domain «an object» – target-domain «relationships between people», source-domain «an object» – target-domain «the emotional state of a personality», source-domain «an object» – «the state of the society», source-domain «an object» – target-domain «psychological instruments, barriers», source-domain «an object» – target-domain «non-verbal gestures», source-domain «an object» – target-domain «pose of a human», source-domain «an object» – target-domain «human spiritual world». Research methods include a quantitative statistical analysis, contextual analysis, method of observation of a linguistic phenomenon, continuous sampling method. The materials and results of the research can be used in lectures and seminars on Stylistics, Cognitive Linguistics and Discourse Theory for Philology students.

Key words: **artifactual metaphor, popular science discourse, conceptual domain, metaphor function.**

М.И. Абдыжапарова, *канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: m_abdygaparova@ugrasu.ru*
Т.Ю. Сомикова*, канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: t_vinokurova@ugrasu.ru*

ИСТОЧНИКИ АРТЕФАКТНОЙ МЕТАФОРЫ В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ ДИСКУРСЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Предметом исследования данной статьи являются артефактные метафоры в научно-популярном дискурсе социальной психологии. Для анализа авторами выбраны три произведения-бестселлера: «Getting Together. Building a Relationship that Gets to Yes» (Roger Fisher and Scott Brown, 1988), «Body Language. A Guide for Professionals. Third Revised Edition» (Hedwig Lewis, 2012) – «Переговоры без поражения. Гарвардский метод» (Р. Фишер, У. Юри, Б. Паттон, 2006). В исследовании представлен анализ использования артефактных метафор (автор классификации Чудинов А.П.) в произведениях данного дискурса. Исследуются источники и функциональный потенциал артефактных метафор на примере каждой из выбранных для исследования книг. Авторы делают вывод о том, что сферой-источником данных метафор служат объекты окружающего мира. Взаимодействие сфер-источников «Объекты, предметы», «Домашняя утварь», «Объекты», «Еда» со сферой-мишенью «Человеческие взаимоотношения во время переговоров» продуцирует метафорические вариации типа сфера-источник «объект» – сфера-мишень «отношения между людьми», сфера-источник «объект» – сфера-мишень «эмоциональное состояние человека», сфера-источник «объект» – сфера-мишень «состояние общества», сфера-источник «объект» – сфера-мишень «психологические инструменты, барьеры», сфера-источник «объект» – сфера-мишень «невербальные жесты», сфера-источник «объект» – сфера-мишень «поза человека», сфера-источник «объект» – сфера-мишень «духовный мир человека». Методы исследования: количественно-статистический анализ, контекстуальный анализ, метод наблюдения над языковыми фактами, метод сплошной выборки языкового материала. Материалы и результаты исследования могут быть использованы в лекциях и семинарах по стилистике и теории дискурса для студентов, обучающихся по направлению «Филология».

Ключевые слова: **артефактная метафора, научно-популярный дискурс, концептуальная сфера, функция метафоры.**

Предметом исследования данной статьи является научно-популярный дискурс социальной психологии, а именно артефактные метафоры, которые встречаются в текстах по социальной психологии. Социальная психология изучает то, как люди воспринимают и интерпретируют свой социальный мир, а также то, какое влияние оказывают другие люди на их верования, установки и поведение. Социальные отношения между людьми и группами людей, а также поведение этих групп входят в сферу исследования данной науки.

С помощью метафоры человек исследует и описывает суть не только различных сфер жизни, но и самого себя, собственный духовный мир, невербальный язык, способы взаимодействия с окружающими.

Данное исследование посвящено трем изданиям-бестселлерам по социальной психологии: 1. «Getting Together. Building a Relationship that Gets to Yes» (Roger Fisher and Scott Brown, 1988) [1]. Книга была написана в рамках гарвардского проекта совместно с корпорацией Карнеги в Нью-Йорке с целью улучшения российско-американских отношений. 2. «Body Language. A Guide for Professionals. Third Revised Edition» (Hedwig Lewis, 2012) [2]. Это руководство включает в себя новейшие наблюдения о человеческом поведении и языке тела, созданное для того, чтобы помочь читателям понимать себя и окружающих в формальной и неформальной обстановке. 3. «Переговоры без поражения. Гарвардский метод» (Р. Фишер, У. Юри, Б. Паттон, 2006) [3]. Данная книга – результат многолетней исследовательской и психологической работы авторов в области бизнес-коммуникации, которая привела к разработке ими метода принципиальных переговоров. Автор описывает вероятные методы и стратегии ведения переговоров, возможные реакции собеседников.

Рассмотрим количество используемых метафор по произведениям и выявим наиболее значимые и чаще употребляемые. В качестве теоретической

основы данного исследования выступает классификация моделей метафор, классификация их функций, а также концептуальные сферы-источники, рассматриваемые А.П. Чудиновым [4].

В результате количественного анализа данных текстов можно сделать вывод о том, что социоморфные метафоры самые частотные. Как было сказано в статье, посвященной итогам исследования всех типов метафор в контекстах данного дискурса, на втором месте по количеству использований – артефактная и натуроморфная метафоры [5].

Цель данной статьи – описать артефактные метафоры текстов по социальной психологии (на английском и русском языке) с точки зрения их функций и источников. Источниками артефактных метафор (по теории А.П. Чудинова) могут быть такие концептуальные сферы, как «Объекты, предметы», «Дом (здание)», «Транспорт», «Механизм», «Домашняя утварь» [4].

В произведении «Getting Together. Building a Relationship that Gets to Yes» артефактные метафоры представлены разными понятийными сферами. В результате анализа были выявлены метафоры, сферой-источником которых являются понятийные сферы «Объекты, предметы» и «Домашняя утварь».

Например, сфера «Объекты, предметы» включает в себя следующие примеры:

1) *Wayne Davis…worked as hard as we to sharpen every idea* [1, с. 8] – идея представлена в виде острого предмета, который можно наточить. В данном случае метафора выполняет моделирующую функцию;

2) *…it is easier to build a good road across a prairie than through mountains* [1, с. 5] – автор указывает на то, что отношения между партиями можно рассмотреть в контексте дороги (как отношения более ценны между партиями с сильными отличиями, так и дорогу легче построить через прерии, чем в горах);

3) *…strong partisan bias in favor of the side holding them is a serious obstacle* [1, с. 28] – сильное предубеждение в пользу той стороны, которая их имеет, является серьезным препятствием при построении отношений (препятствие как объект является моделью абстрактного предубеждения);

4)*…will cause our relationship to deteriorate in a downward spiral* [1, с. 35], *…we are likely to see a downward spiral of destructive behavior* [1, с. 46] (спираль, движущаяся вниз, есть модель отношений, в которых люди дублируют поведение друг друга или ведут себя деструктивно);

5) ловушка, замок – это предметы, которые используются в моделирующей функции в следующих контекстах: *we will blunder into emotional traps that we might have avoided* [1, с. 59]; *It does not, however, lock me into one fixed position…* [1, с. 143]; *Father and son may be on the road to an ongoing history of unresolved disputes* [1, с. 154];

6) отношения между людьми рассматриваются в качестве полотна, ткани, которая может порваться. Метафора выполняет прагматическую функцию, так как автор указывает на хрупкость человеческих отношений и побуждает к тому, чтобы стороны услышали друг друга [6] (*…the social fabric of a society…may tear* [1, с. 158]);

7) определенные психологические инструменты могут приобретать модель инструмента (*Some specific techniques or tools can help us do that* [1, с. 77]; *…be open to learning, and use tools to break into their world* [1, с. 83]);

8) часто употребляется метафора «психологические барьеры». Например: *…what are the barriers to better understanding…* [1, с. 66]; *… for each of these barriers there are remedies…* [1, p.66];*…rejection may create psychological barriers* [1, с. 150]; *Threats to self – esteem often create feelings of insecurity, fear, and rage, which become a barrier to rational problem-solving* [1, с. 51].

Предметы одежды, обуви также лежат в основе метафорического переноса (*Put myself in his shoes* [1, с. 189]). Все примеры, встречающиеся в данной понятийной сфере, выполняют моделирующую функцию.

2. «Body Language. A Guide for Professionals» – второй источник на английском языке, который можно рассмотреть с тех же позиций.

Артефактные метафоры в данном тексте представлены концептуальными сферами «Объекты, предметы», «Домашняя утварь» и «Дом, здание».

Сфера «Объекты, предметы» встречается в данных примерах:

1) gesture clusters are kaleidoscopic [2, с. 25] – кластеры жестов подобны калейдоскопу;

2) we may label people [2, с. 42] – мы можем наклеивать ярлыки на людей;

3) he is not in the best frame (рамка в значении «состояние») *of mind* [2, с. 44];

4) pursed lips [2,с. 58] – губы бантиком ;

5) an indicator of disagreement [2, с. 63] – индикатор несогласия;

6) two postures that look similar ("cradle", "catapult") – позы «колыбель», «катапульта» [2, с. 104];

7) log sleeping position [2, с. 120] – поза во время сна «бревно»;

8) the most powerful tool [2, с. 201] – самый сильный инструмент;

9) don't let yourself fall into the trap of "rescuing" him or her [2, с. 219] – не попадайся в ловушку под названием «спасти его или ее». Сложности в отношениях рассматриваются в качестве ловушки.

Понятийная сфера «Домашняя утварь» представлена в следующих случаях:

1) cupped hands [2, с. 124] – руки могут иметь форму чаши;

2) does not get mirrored in the eyes [2, с. 68] – не отражается в глазах, как в зеркале;

3) the eyes are the mirror of the soul [2, p.222] – глаза – зеркало души;

4) just as if they were the blades of a pair of scissors [2, с. 167] – словно они были лезвиями пары ножниц;

5) he will want to lock himself [2, с. 169] – он захочет закрыть себя, как на замок;

6) a trait of body language is commonly referred to as "mirroring", where people "mirror"…the gestures… [2, с. 207] – люди «отражают, как в зеркале», жесты.

Третья концептуальная сфера, присутствующая в этой книге, – «Дом, здание». Например, *arms can act as the doorway* [2, с. 113] – руки – это вход через дверь.

3. «Переговоры без поражения. Гарвардский метод». В тексте представлено 11 артефактных метафор. Всего в произведении 88 метафор разных типов.

Концептуальные сферы «Объекты, предметы», «Домашняя утварь», «Дом, здание» также встречаются в русскоязычных произведениях данного типа дискурса и образуют метафорические трансформации. В этом тексте можно встретить и понятийные сферы «Мир Природы» и «Еда».

Так, сфера «Объекты, предметы» как источник данных трансформаций может быть рассмотрена в следующих случаях:

1) *…готовьтесь к тому, что лишитесь последней рубашки* [3, с. 30] – рубашка метафорически представляет финансовое благополучие человека;

2) *…заложники являются живым щитом* [3, с. 85] – человек, находящийся в качестве заложника, по мнению автора, является щитом;

3) *…одна идея стимулирует другую, подобно тому, как одна петарда взрывается от другой* [3, с. 109] – автор рассматривает идеи в качестве петард, которые способны развивать друг друга при взаимодействии;

4) *Если вы хотите, чтобы лошадь взяла барьер, то не стоит поднимать планки слишком высоко* [3, с. 138] – переговоры рассматриваются в понятиях скачек лошадей через барьер, планка – это ожидания от переговоров, которая, по мнению автора, не может быть высокой;

5) *Установите «проволочное ограждение»* [3, с. 173];

6) *…если у другой стороны есть мощное оружие* [3, с. 180];

7) *Напротив, он раскрывает свои карты* [3, с. 204];

8) *…предложение – это наилучший способ выложить карты на стол* [3, с. 276];

9) *…можете попытаться «заякорить» дискуссию* [3, с. 277];

10) *Ряд переговоров заканчивался тем, что стороны «оставляли золото на столе»* [3, с. 248].

Концептуальная сфера «Дом, здание»: *Заключить хороший контракт ничуть не проще, чем заложить хороший фундамент.* [3, с. 145].

Концептуальная сфера «Домашняя утварь»:*… заставить другую сторону почувствовать себя не в своей тарелке* [3, с. 277].

…пытаются найти иголку в стоге сена [3, с. 117].

…не позволяйте противнику сорваться с крючка [3, с. 190].

Концептуальная сфера «Еда» представлена в следующих примерах:

1) Винодел создает великолепное вино, выбирая для него виноград из множества сортов [3, с. 118];

2) *…этот прием позволяет им «во второй раз откусить от яблока»* [3, с. 223];

3) Давайте вспомним для примера то, как делят пирог дети [3, с. 151].

На основании данных, представленных выше, можно заключить, что артефактная метафора и ее подвиды являются одной из разновидностей метафор, присущих данному типу дискурса.

Артефактная метафора указывает на то, что жесты людей, их поведение при взаимодействии друг с другом схожи с некими артефактами и процессами, которые человек осуществляет с этими артефактами.

Сферой-источником данных метафор служат объекты окружающего мира. Взаимодействие сфер-источников «Объекты, предметы», «Домашняя утварь», «Объекты», «Еда» со сферой мишенью «Человеческие взаимоотношения во время переговоров» продуцирует метафорические вариации следующих типов:

1) сфера-источник «объект» – сфера-мишень «отношения между людьми» (спираль деструктивного поведения, дети делят пирог, заякорить дискуссию, оставить золото на столе, заложить фундамент, выложить карты на стол),

2) сфера-источник «объект» – сфера-мишень «эмоциональное состояние человека» (эмоциональная ловушка, эмоциональная рамка, ловушка «спасти его или ее», закрыть себя на замок),

3) сфера-источник «объект» – сфера-мишень «состояние общества» (общественная канва),

4) сфера-источник «объект» – сфера-мишень «психологические инструменты, барьеры» (щит, проволочное ограждение),

5) сфера-источник «объект» – сфера-мишень «невербальные жесты» (жесты как калейдоскоп, индикатор несогласия, руки в форме чаши),

6) сфера-источник «объект» – сфера-мишень «поза человека» (поза «колыбель», «катапульта», «бревно»),

7) сфера-источник «объект» – сфера-мишень «духовный мир человека» (идеи как петарды).

Таким образом, в мышлении автора и читателя сформированы несуществующие в реальности образы.

Отношения между людьми наделены характеристикой артефактов: предметность, хрупкость или, наоборот, прочность, а также острота. Невербальная коммуникация и мыслительные процессы человека во время коммуникации в воображении автора могут принимать модель и формы различных предметов.

В примерах с использованием артефактных метафор в большинстве случаев метафора выполняет моделирующую функцию.

Опираясь на проведенный анализ, можно заключить, что в научно-популярном дискурсе по социальной психологии взаимодействие между людьми воспринимается как объект, предмет, дом, здание, домашняя утварь, еда.

Библиографический список

1. Fisher R., Brown S. Getting Together. *Building a relationship that gets to YES*. Boston, Massachusetts, 1988.
2. Lewis H. *Body Language. A Guide for Professionals.* Third Revised Edition. New Dehli, 2012.
3. Фишер Р., Юри У., Паттон Б. *Переговоры без поражения. Гарвардский метод*. М.осква Издательство Эксмо, 2006.
4. Чудинов А.П. *Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры:* учебное пособие. Екатеринбург: Издательство УрГПУ, 2001.
5. Абдыжапарова М.И. Источники и функциональный потенциал антропоморфной и социоморфной метафор в научно-популярном дискурсе социальной психологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 261 – 263.
6. Буробина Е.А. Метафорическое выражение концепции «Один пояс – один путь» в текстах программных выступлений председателя Си Дзиньпина. *Вестник науки и образования*. 2020; Ч. 1, № 6 (84): 55 – 56.

References

1. Fisher R., Brown S. Getting Together. *Building a relationship that gets to YES*. Boston, Massachusetts, 1988.
2. Lewis H. *Body Language. A Guide for Professionals.* Third Revised Edition. New Dehli, 2012.
3. Fisher R., Yuri U., Patton B. *Peregovory bez porazheniya. Garvardskij metod*. M.oskva Izdatel'stvo `Eksmo, 2006.
4. Chudinov A.P. *Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoj metafory*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo UrGPU, 2001.
5. Abdyzhaparova M.I. Istochniki i funkcional'nyj potencial antropomorfnoj i sociomorfnoj metafor v nauchno-populyarnom diskurse social'noj psihologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 261 – 263.
6. Burobina E.A. Metaforicheskoe vyrazhenie koncepcii «Odin poyas – odin put'» v tekstah programmnyh vystuplenij predsedatelya Si Dzin'pina. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2020; Ch. 1, № 6 (84): 55 – 56.

Статья поступила в редакцию 05.07.21

УДК 811.161.1'37

***Adova Yu.N.**, specialist, Testing Center for Russian as a Foreign Language, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: luglia@mail.ru*

FUNCTIONING OF NOUNS WITH THE SEMANTICS OF "ANGLE OF VIEW" IN THE STATEMENT AND IN THE TEXT. The article examines functioning of nouns with the semantics of "angle of view" (Rus. *aspekt (an aspect)*, *podhod (an approach)*, *storona (a part)*, *tochka zreniya (a view-point)*, *cherez prizmu (through a prism)*, *v svete (in the light),* etc.) in the utterance and in the text. The relevance of the research topic is due to the fact that these lexical units are insufficiently described in the literature and have an ambiguous interpretation in scientific grammar and in lexicographic practice. In the course of the study, it is revealed that the units that are unambiguous from the point of view of the expression of the mode perform nominative, cognitive, communicative-pragmatic, text-organizing, semantic-syntactic functions. In the article, each function is considered separately, in relation to each other, and the question of the hierarchy of functions is discussed. As nouns, these lexical units perform a nominative function. All of them denote "a certain understanding of something, an angle of view on the subject of research". The studied lexemes express a certain act of consciousness – the direction of cognition of the thought process. They are a description of a real situation of a mental nature, they call the result of intellectual modeling of reality, they structure the mental sphere of a person (understanding and cognition). That is, they perform a cognitive function in the utterance and in the text. The cognitive function of the studied lexemes is closely related to the communicative-pragmatic function. These units, if they are considered from the point of view of semantic syntax, can be markers of the mode and perform a semantic-syntactic function. The result of the study of contexts using component and transformational analysis is the conclusion that units that are unambiguous from the point of view of mode expression explicate the mental mode, while the nomination *tochka zreniya (a view-point)* and the lexemes *vzglyad (a point of view)*, *pozitsiya (a position)*, *storona (a part)*, as polysemants, can be a means of representing the mental mode or/and authorization and authenticity/persuasion. In addition, the studied lexemes can organize the text, ensure its coherence and articulability. They can denote the connection between predicative units and sentences, as well as construct a complex syntactic whole. "Mental" nouns can denote the boundaries of a complex syntactic whole in a scientific text, as well as larger parts, for example, sections, chapters. Thus, the units under consideration perform a text-organizing function. The lexemes *vzglyad*, *pozitsiya*, *storona*, *tochka zreniya* in the meaning of "opinion, judgment" can function in an utterance as a syncretic indicator of authorization and authenticity/persuasion.

Key words: **angle of view, aspect, "mental" nouns, function, modus categories, mental mode.**

***Ю.Н. Адова**, специалист Центра тестирования по русскому языку как иностранному, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: luglia@mail.ru*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ С СЕМАНТИКОЙ «УГОЛ ЗРЕНИЯ» В ВЫСКАЗЫВАНИИ И В ТЕКСТЕ

В статье исследуется функционирование существительных, выражающих семантику «угол зрения» (*аспект, подход, сторона, точка зрения, сквозь призму, в свете* и др.), в высказывании и в тексте. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что названные лексические единицы в литературе недостаточно описаны и имеют неоднозначную интерпретацию в научной грамматике и в лексикографической практике. Эти существительные анализируются с точки зрения экспликации модусных категорий. Единицы, однозначные в плане выражения модуса, являются средством репрезентации ментального модуса, а полисеманты (*взгляд, позиция, сторона, точка зрения*) эксплицируют ментальный модус или/и авторизацию и персуазивность. В статье рассматриваются следующие функции: номинативная, когнитивная, коммуникативно-прагматическая, текстоорганизующая, семантико-синтаксическая; устанавливается их иерархия.

Ключевые слова: **угол зрения, аспект, «ментальные» существительные, функция, модусные категории, ментальный модус**.

В настоящей статье рассматривается функционирование существительных, выражающих семантику «угол зрения» (*аспект, взгляд, глазами, в зеркале, в ключе, в контексте, направление, в области, в отношении, парадигма, план, позиция, подход, через (сквозь) призму, ракурс, рамка, под рубрикой, русло, в свете, в смысле, сторона, точка зрения, угол зрения, в фарватере, в фокусе, по части*), в высказывании и в тексте.

Интерес к этим лексическим единицам обусловлен тем, что они в литературе недостаточно описаны и имеют неоднозначную интерпретацию в грамматике и словарях. Ряд исследователей относит лексемы *в свете, в плане, с одной стороны… с другой стороны* и к классу отыменных релятивов [1; 2]. Некоторые из них квалифицируют как вводные единицы [3] или как гибриды, совмещающие признаки вводных слов и скреп [4]. В словарях [5 – 17] рассматриваемые лексические единицы описаны недостаточно полно и последовательно (толковые словари не отмечают «ментальное» лексическое значение таких словоформ с предлогом, как *в зеркале, в ключе, в области, под рубрикой, в фарватере, в фокусе*, номинация *взгляд* описана как показатель авторизации; номинации *в кон-*

тексте, направление, в отношении, парадигма, план, подход, рамка, ракурс, русло, в смысле, в свете, по части – как маркёры ментального модуса; слова *аспект, глазами, позиция, сторона, точка зрения, угол зрения, через (сквозь) призму* имеют неоднозначную интерпретацию: в одних словарях они описаны как показатели авторизации, в других – в их значении семантизируется ментальный модус), но интерпретируются в прямом значении как существительные (словарные единицы *взгляд, глазами, в зеркале, в ключе, в контексте, направление, в области, в отношении, парадигма, план, позиция, подход, ракурс, под рубрикой, русло, сторона, точка зрения, угол зрения, в фарватере, в фокусе, по части* с точки зрения принадлежности к грамматическому разряду (части речи) описываются как существительные, словоформы с предлогом *в свете*, *в смысле* квалифицируются как предлоги, а словоформы с предлогом *в аспекте, через (сквозь) призму, в рамках* – как существительные, которые употребляются в «значении предлога»).

Как мы установили, исследуемые лексические единицы по параметру «экспликация модусных категорий» могут быть однозначными и многозначными [18]: лексемы *аспект, глазами, в зеркале, в ключе, в контексте, направление, в области, в отношении, парадигма, план, подход, через (сквозь) призму, ракурс, рамка, под рубрикой, русло, в свете, в смысле, угол зрения, в фарватере, в фокусе, по части*, будучи однозначными в плане экспликации модусных категорий, служат средством репрезентации ментального модуса; лексемы ***взгляд, позиция, сторона, точка зрения*** являются многозначными и имеют два ЛСВ (ЛСВ1 – «угол зрения», ЛСВ2 – «мнение, суждение»). Лексемы *точка зрения, взгляд* в значении «мнение, суждение» могут функционировать в высказывании в качестве синкретичного показателя авторизации и персуазивности.

В ходе настоящего исследования было выявлено, что единицы, однозначные в плане выражения модуса, выполняют следующие функции: номинативную, когнитивную, коммуникативно-прагматическую, текстоорганизующую, семантико-синтаксическую.

Рассмотрим каждую функцию в отдельности.

I. Номинативная функция

Как и любое существительное, рассматриваемые лексические единицы выполняют номинативную функцию: все они называют, на наш взгляд, определённое понимание чего-либо, угол зрения на предмет исследования, например (в этом и последующих примерах сохранены авторская орфография и пунктуация. – *Ю.А.*): *Много было рассказано о вреде курения – болезнях, снижение качества и продолжительности жизни, и даже материальный* ***аспект*** *был затронут, мол, сколько денег вы, уважаемые курильщики, тратите на сигареты, задумывались?* (Парадокс: курят одни, страдают другие! // Комс. правда. 2010.11.23 // НКРЯ). В данном контексте слово ***аспект*** употребляется в значении «угол зрения», что подкрепляется и лексической сочетаемостью данного слова с прилагательным (*материальный* ***аспект***) и семантическими отношениями, в которые вступает данная лексема в пределах ряда однородных членов. Сравним с трансформацией: *Много было рассказано о вреде курения в медицинском, социальном* ***аспектах****, и даже материальный был затронут*.

Приведём другие примеры: 1) *Они объединяют инвалидов с другими проблемными в* ***плане*** *трудоустройства категориями граждан* (Т. Пашкова. Законопроект «Об обеспечении занятости инвалидов в свердловской области» внесён в областную думу // Новый регион 2. 2011.04.13 // НКРЯ); 2) *Эта программа* («Развитие транспортной системы России (2010–2015 годы)». – *Ю. А.*) – *одна из самых масштабных за последние годы. В* ***смысле*** *и физических усилий, и материальных затрат* (Без качественного проекта не будет и качественных дорог // Изв. 2008. № 120). Как мы можем убедиться, во всех примерах рассматриваемые лексические единицы имеют общий компонент в лексическом значении – «угол зрения», «направление исследования».

II. Когнитивная функция

В связи с нашим материалом дискуссия в языкознании о первичности коммуникативной и когнитивной функций языка не представляется искусственной. Когнитивная функция явно выдвигается на первый план.

В зависимости от своей коммуникативной компетенции и ментальной обработки информации говорящий теоретический вопрос, знания об объекте может представить или структурировано, или как «поток сознания».

Мыслительный процесс, направленный на разрешение какой-нибудь задачи, как известно, начинается с проблемной ситуации. Выбрав предмет и объект познания, исследователь начинает изучать материал, существующий в литературе по данному вопросу, и его структурировать и систематизировать (выявлять аспекты, парадигмы исследования). Как мы установили, с помощью рассматриваемых лексем говорящий эксплицирует свою интеллектуальную деятельность, то есть обозначает элементы описания процесса мышления (постановку задачи исследования, проблемы; аспекты изученности объекта и лакуны; выдвижение гипотезы, её доказательство, аргументация; построение логического вывода; структурирование знания) [19]. Обратимся к следующим контекстам:

1) *Статья посвящена описанию в структурно-семантическом и функциональном* ***аспектах*** *фразеосхем с опорным компонентом, выраженным союзом* (В.Ю. Меликян, Д.А. Вакуленко. Фразеосинтаксические схемы с опорным компонентом – союзом: язык и речь, с. 58); 2) *Много написано о половых эмоциях и привычках женщин и сравнительно мало о половых эмоциях мужчин. Это не удивительно, так как с* ***точки зрения*** *психологического и физического строения женщина является более интересным и сложным существом. Мужчина – более примитивен в этом* ***отношении****, более прямолинеен* (В. Чиганец. Рецепты супружеского счастья, с. 45).

Как видим, исследователь обращается к объекту изучения (в первом случае это фразеосхемы с опорным компонентом, выраженным союзом, во втором – половые эмоции и привычки женщин и мужчин) и систематизирует все научные сведения, которые есть в литературе по данному вопросу, проделывая таким образом сложную интеллектуальную работу – выявление параметров исследования, выделение аспектов, парадигм. Результат интеллектуальной работы эксплицирован лексемами ***аспект***, ***точка зрения*** и ***отношение***.

Когда параметры изучения объекта выявлены, исследователь старается обозначить свой угол зрения на объект изучения. Так, в примере, приведённом ниже, исследователь, рассмотрев вопрос о проблеме дифференциальных признаков текста и проанализировав ситуацию, сложившуюся в лингвистике к началу XXI в., приходит к выводу, что вопрос о количестве типологических признаках текста остаётся дискуссионным, и далее отмечает:

Далее, поскольку идеальная модель текста – лишь цель лингвистики текста, то привлекает ***позиция*** *исследователей, которые, подобно Т.В. Матвеевой, ясно обозначают* ***«угол зрения»*** *на текст: «Набор текстовых категорий, избранных для рассмотрения, определён установкой на выяснение формально-семантических свойств текста (лингвостилистический* ***подход****), а также намерением автора оперировать таким набором, который отражал бы, пусть и не в полной мере, основные составляющие коммуникативного акта (адресант – предмет речи – адресат)». Как уже отмечалось, в данной работе мы рассматриваем вопрос о типологических признаках текста в динамическом* ***аспекте*** *и изнутри –* ***сквозь призму*** *метатекста* (Н.П. Перфильева. Метатекст в аспекте текстовых категорий).

Следовательно, такие лексемы, как *направление, аспект, план, подход, угол зрения, (сквозь) призму* и под. выражают определенный акт сознания – направление познания мыслительного процесса. Они представляют собой описание реально существующей ситуации ментальной природы, называют результат интеллектуального моделирования действительности, структурируют ментальную сферу человека (понимание и познание), то есть в высказывании и в тексте выполняют **когнитивную функцию.**

III. Коммуникативно-прагматическая функция

Когнитивная функция исследуемых лексем тесно связана с **коммуникативно-прагматической функцией**.

Осуществив интеллектуальную работу, говорящий, употребляя эти лексемы, старается представить свои знания другим и тем самым сформировать системные представления у себя и у адресата. Таким образом, «поток сознания» может быть преобразован в структурированное, систематизированное научное знание (см. примеры выше), оформлен как презентация этого знания.

Употребление в высказывании и в тексте данных лексем делает корректным введение любого тезиса, организует внимание адресата и облегчает процесс восприятия информации. Следовательно, введение этих слов в учебную коммуникацию и в научный дискурс облегчает коммуникацию. В этом проявляется коммуникативный фактор.

Итак, когнитивная и коммуникативная функция исследуемых лексем тесно переплетаются.

В отличие от научного дискурса, где на первый план явно выдвигается когнитивная функция при многостороннем обзоре литературы по проблеме исследования, в публицистических текстах существительные с семантикой «угол зрения» выполняют главным образом **коммуникативно-прагматическую функцию**.

Проанализируем следующий пример: *Объяснить это* (беспричинное повышение тарифов. – *Ю.А.*) *ни с* ***точки зрения*** *экономики, ни с* ***точки зрения*** *здравого смысла невозможно* (Сговор – тоже преступление // Аргументы и факты. 2003.06.04 // НКРЯ). В данном контексте, представляющем собой итог размышлению о беспричинности повышения тарифов, сочетание слов, построенное по модели ***с точки зрения + N2***, повторяется дважды, т.е. выполняет эмфатическую функцию. Если в первой синтагме (*с* ***точки зрения*** *экономики*) сочетание слов ***точка зрения*** называет «аспект, угол зрения, связанный с предметной областью» – экономикой (это то, что доказано наукой), то во второй синтагме (*с* ***точки зрения*** *здравого смысла*) сочетание слов ***точка зрения*** называет совокупность взглядов на окружающую действительность, выработанных и используемых человеком в повседневной практической деятельности. Употребление в высказывании данной устойчивой номинации организует внимание адресата и облегчает процесс восприятия информации, поскольку, как справедливо отмечает О. В. Серкина, «восприятие публицистической информации может происходить в разных условиях, например, в уютном домашнем кресле при чтении газеты или просмотре телепередачи. Однако в большинстве случаев люди читают газету или слушают радио в условиях, когда сосредоточиться довольно трудно: в метро, в поезде, в машине, за завтраком, в обеденный перерыв» [20, с. 128].

IV. Текстоорганизующая функция

Помимо этих функций, которые лексемы *аспект, взгляд, глазами, в зеркале, в ключе, в контексте, направление, в области, в отношении, парадигма, план, позиция, подход, через (сквозь) призму, ракурс, рамка, под рубрикой, русло, в свете, в смысле, сторона, точка зрения, угол зрения, в фарватере, в фокусе, по части* выполняют в высказывании, они могут организовывать текст, обеспе-

чивая его связность и членимость. В этой функции эти лексемы приближаются к союзным или текстовым скрепам [1; 4].

Во-первых, они могут обозначать связь между предикативными единицами и предложениями, например: *Информатика, **с одной стороны**, является теоретической дисциплиной, изучающей процессы и законы, связанные с информацией, а **с другой стороны** – прикладной, связанной с практическими приёмами работы с информацией, в основном с использованием вычислительной техники.*

*В соответствии с таким **пониманием** и построен учебно-методический комплекс «Информатика»* (В.Н. Храпов. Информатика).

Языковые выражения *с одной стороны, с другой стороны, понимание* занимают позицию между соединяемыми элементами – предикативными единицами, играют роль союзной скрепы, а значит, конструктивную на уровне предложения. Их семная структура включает, подобно союзам *а, но, однако,* семы ‘различие’, ‘привожу версии, точки зрения, аспекты, парадигмы’.

Языковые выражения *с одной стороны, с другой стороны* связывают и эксплицируют две версии, две интерпретации на информатику как научную дисциплину, лексема *с другой стороны* эксплицирует переключение на другую позицию.

Во-вторых, они могут конструировать сложное синтаксическое целое, например: ***С одной стороны**, когда дочь выходит замуж, её мать принимает в дом сына. Сына с абсолютно другими привычками, которые очень хочется исправить. Но исправить не получится, потому что он – взрослый мужчина. **С другой стороны**, уже совсем неосознанно, женщина смотрит на выросшую дочь, как на конкурентку, а на её мужа – как на объект соперничества* (Е. Фомина. Стать хорошей тёщей? Ничего нет проще! // ТелеСемь. 2004. № 37).

Языковые выражения *с одной стороны, с другой стороны* связывают и эксплицируют две версии, две интерпретации отношений между матерью, дочерью и её мужем, лексема *с другой стороны* эксплицирует переключение на другую позицию.

В-третьих, «ментальные» существительные могут обозначать границы сложного синтаксического целого в научном тексте, например:

*Конструктивный **подход**, во-первых, объединяет глагольные и именные, предикативные и непредикативные, монопредикативные и полипредикативные структуры на основе конструктивного стереотипа, в нашем случае пояснительного ряда, с необходимым набором конструктивных признаков (<…>).*

Во-вторых, <…>.

В-третьих, <…>.

*Конструктивный **подход** к явлению сочетается, во-первых, с коммуникативным **подходом**, <…>.*

*Коммуникативный **подход** «подсказал» <…>.*

Коммуникативная проекция конструкции отражена также в <…>.

*Конструктивный **подход** сочетается, во-вторых, с **подходом** функциональным, позволяющим определить:*

- *позиционную направленность релятивов <…>;*
- *информационно-смысловые функции рядной конструкции <…>;*

*Таким образом, в работе проводится комплексное описание парных конструкций, которые рассматриваются в конструктивном, коммуникативном и функциональном **аспектах**. Предлагаемая модель описания является не линейной, последовательной, плоскостной, а многомерной, объёмной, в которой **аспекты** параллельным образом дополняют друг друга. Эта объёмность заложена, по мысли автора, в названии работы* (С.П. Петрунина. Грамматика говорящего и слушающего в сибирских говорах (на материале парных конструкций)).

В данном контексте лексема ***подход*** входит в словосочетания *конструктивный подход, коммуникативный подход, функциональный подход,* которые являются микротемами сложных синтаксических целых, часто занимают, подобно союзам, позицию в начале сложного синтаксического целого, выполняя функцию скрепы, а значит, **текстоорганизующую функцию.**

Кроме того, словосочетание, в которое входит лексема *аспект*, сигнализирует в логическом плане об однопорядковости. Это означает, что между сложными синтаксическими целыми имплицитно выражена соединительная пропозиция. Эксплицитно эта пропозиция выражена метапоказателями *во-первых, во-вторых.*

Таким образом, «ментальные» существительные играют роль скрепы и выражают логические связи между фрагментами текста, то есть эксплицируют между ними цепную связь, обеспечивая линейную связность частей текста.

В нашей выборке не встретились контексты, где бы «ментальные» существительные обозначали границы сложного синтаксического целого или более крупных частей (например, подзаголовков) в публицистическом дискурсе, что регулярно встречается в научном.

Исследуемые лексемы могут участвовать в обозначении границ и более крупных частей, например, параграфов, глав. В квалифицированных научных трудах лексема *аспект* часто встречается в их названиях. Когда в наименовании появляется слово *аспект* и называется хотя бы два аспекта, то это является признаком системного подхода. Например, в диссертации Е.И. Гавриловой «Вставки в текстоцентрическом и антропоцентрическом ***аспектах»*** первая глава называется «***Аспекты*** изучения вставки в современной лингвистике», вторая глава – «Вставки в текстоцентрическом ***аспекте***, или вставки как показатель диалогичности текста»; третья – «Вставки в антропоцентрическом ***аспекте***». Как видим, лексема *аспект* встречается не только в наименовании работы, но и в наименованиях глав. В первой главе рассматриваются различные аспекты исследования вставок, и строится их дефиниция. Вторая и третья главы посвящены заявленным аспектам. Таким образом, лексема *аспект* обеспечивает связность целого текста.

В названиях научных работ, помимо лексемы *аспект* встречается её синоним – слово *подход*. В нашей выборке не представлены примеры с другими синонимами. Возможно, это связано с ограничением их сочетаемости, с некоторыми смысловыми нюансами и др.

Исследуемые лексемы встречаются в заголовках статей, наименованиях выпусков телевизионных программ, например: 1) *«UFO: неожиданный **аспект**»* (НЛО. 2003. № 6); 2) *«**Глазами** зарубежных СМИ»* (Свидетель. 2011. № 36). Появление в наименовании одного из анализируемых нами слов указывает на угол зрения, под которым будет освещаться то, о чём говорится в статье (в первом случае речь идёт об эффекте исчезнувшего времени, во втором – о том, что о нас пишут в зарубежных изданиях).

Как видим, лексемы *аспект, взгляд, глазами, в зеркале, в ключе, в контексте, направление, в области, в отношении, парадигма, план, позиция, подход, через (сквозь) призму, ракурс, рамка, под рубрикой, русло, в свете, в смысле, сторона, точка зрения, угол зрения, в фарватере, в фокусе, по части* ведут себя как текстовые скрепы, связывающие дистантно расположенные части текста, предложения в единое целое, а также указывают на соединительные смысловые отношения между связываемыми частями.

V. Семантико-синтаксическая функция

Эти существительные, если их рассматривать в плане семантического синтаксиса, могут быть маркёрами модуса.

Результатом исследования контекстов с помощью компонентного и трансформационного анализа является вывод о том, что единицы, однозначные в плане выражения модуса, эксплицируют ментальный модус, в то время как номинация *точка зрения* и лексемы *позиция, сторона, взгляд*, как полисеманты, могут быть средством репрезентации ментального модуса или/и авторизации и персуазивности.

В высказывании *Этот **взгляд** на природу государства как на организацию классового господства развивается* (П.И. Новгородцев. Об общественном идеале. Глава II (1917-1921) // НКРЯ) слово ***взгляд*** в пределах синтаксической конструкции, построенной по модели *этот **взгляд** на* + N4 + *как на* N4, употребляется в значении «угол зрения», то есть является маркёром ментального мудуса.

Лексема *взгляд* может выполнять функцию показателя авторизации. Авторизацию мы трактуем вслед за Т.В. Шмелёвой как обязательную модусную категорию, суть которой состоит в квалификации высказывания по параметру «речь говорящего или чужая речь», а иногда и по способу получения информации [21]. В высказывании *Вот как, на **взгляд** авторов, происходило становление ислама* (Р. Нудельман Р. Тайны вечных книг: учёные исследуют Коран // НКРЯ) говорящий с помощью лексемы *взгляд* указывает на чужую позицию.

А в контексте *На мой **взгляд**, США предпринимают в настоящее время активные шаги, направленные на нормализацию ситуации* (В.В. Путин. Заявление для прессы по окончании российско-мексиканских переговоров // НКРЯ) говорящий, с одной стороны, уверен в достоверности сообщаемого, что и эксплицирует с помощью вводного элемента *на мой взгляд*. А с другой – высказанное мнение может не отражать точно того, что существует в действительности, того, как происходят события на самом деле. В связи с этим мы осознаём факт ограниченности человеческого знания.

Таким образом, лексема *взгляд* может употребляться для обозначения проблематической достоверности, неполного знания, что и приводит к тому, что автор текста проявляет коммуникативную и научную осторожность, выражает неуверенность в полноте знаний, то есть выполняют **функцию показателя персуазивности.**

Таким образом, лексемы *взгляд, позиция, сторона, точка зрения* в значении «мнение, суждение» могут функционировать в высказывании в качестве синкретичного показателя авторизации и персуазивности.

Итак, в ходе исследования мы получили следующие результаты.

1. Единицы, однозначные в плане выражения модуса, могут выполнять, на наш взгляд, два типа функций: первичную и вторичную. Иерархия функций выглядит следующим образом: когнитивная функция является первичной, с ней связана коммуникативно-прагматическая. Остальные выделенные функции (номинативная, текстоорганизующая, семантико-синтаксическая) являются вторичными.

2. Лексические единицы *взгляд, позиция, сторона, точка зрения* в значении «мнение, суждение» функционируют в высказывании в качестве синкретичного показателя авторизации и персуазивности.

Библиографический список

1. Ляпон М.В. *Смысловая структура сложного предложения и текст: К типологии внутритекстовых отношений*. Москва: Наука, 1986.
2. Шереметьева Е.С. *Отыменные релятивы современного русского языка. Семантико-синтасические этюды*. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2008.
3. Русская грамматика. *Синтаксис*. Москва: Наука, 1980; Т. II.
4. Перфильева Н.П. О динамических процессах в области скреп: грамматический и пунктуационный аспекты. *Вестник Новосибирского государственного университета.* Серия: История, филология. 2015; Т. 14, Выпуск 9: 91 – 101.
5. *Словарь современного русского литературного языка:* в 17 т. Москва, Ленинград: Издательство Академии наук СССР, 1950 – 1965; Т. 12.
6. *Фразеологический словарь русского языка*. Под редакцией А.И. Молоткова. Москва: «Русский язык», 1986.
7. *Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений*. Под редакцией Н.Ю. Шведовой. Москва: Азбуковник, 1998 – 2000; Т. 2.
8. *Новый объяснительный словарь синонимов русского языка*. Ю. Д. Апресян и др. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1999 – 2003; Выпуск 3.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Азбуковник, 1999.
10. *Словарь русского языка:* в 4-х т. Под редакцией А.П. Евгеньевой. Москва: Русский язык, Полиграфресурсы, 1999; Т. 4.
11. *Толковый словарь русского языка:* в 3-х т. Под редакцией Д.Н. Ушакова. Москва: Вече, Мир книги, 2001; Т. 1. А – М.
12. *Толковый словарь русского языка:* в 4 т. Под редакцией Д.Н. Ушакова. Москва: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2000; Т. 3.
13. *Словарь синонимов русского языка*. Под редакцией А.П. Евгеньевой. Москва: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2001; Т. 1. А – Н.
14. *Большой толковый словарь русских существительных: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы*. Под редакцией Л.Г. Бабенко. Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005.
15. Булыко А.Н. *Современный словарь иностранных слов*. Москва: Мартин, 2005.
16. Крысин Л.П. *Толковый словарь иноязычных слов*. Москва: Издательство Эксмо, 2006.
17. Александрова З.Е. *Словарь синонимов русского языка: практический справочник*. Москва: Русский язык; Медиа; Дрофа, 2008.
18. Адова Ю.Н. О классификации ментальных существительных по параметру «экспликация модусных категорий». *Молодая филология – 2013 (по материалам исследований молодых учёных)*. Новосибирск, 2013: 71 – 78.
19. Адова Ю.Н. Ментальный модус как модусная категория. *Вестник НГУ.* Серия: История, филология. 2017; Т. 16, № 2: 125 – 131.
20. Серкина О.В. Особенности функционирования абсолютных конструкций в публицистическом стиле. *Единство системного и функционального анализа языковых единиц.* Белгород, 2001: 127 – 130.
21. Шмелёва Т.В. *Семантический синтаксис: Текст лекций из курса «Современный русский язык»*. Красноярск: Красноярский университет, 1988.

References

1. Lyapon M.V. *Smyslovaya struktura slozhnogo predlozheniya i tekst: K tipologii vnutritekstovyh otnoshenij*. Moskva: Nauka, 1986.
2. Sheremet'eva E.S. *Otymennye relyativy sovremennogo russkogo yazyka. Semantiko-sintasicheskie `etyudy*. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2008.
3. Russkaya grammatika. *Sintaksis*. Moskva: Nauka, 1980; T. II.
4. Perfil'eva N.P. O dinamicheskih processah v oblasti skrep: grammaticheskij i punktuacionnyj aspekty. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Istoriya, filologiya. 2015; T. 14, Vypusk 9: 91 – 101.
5. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka:* v 17 t. Moskva, Leningrad: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1950 – 1965; T. 12.
6. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej A.I. Molotkova. Moskva: «Russkij yazyk», 1986.
7. *Russkij semanticheskij slovar'. Tolkovyj slovar', sistematizirovannyj po klassam slov i znachenij*. Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. Moskva: Azbukovnik, 1998 – 2000; T. 2.
8. *Novyj ob`yasnitel'nyj slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Yu. D. Apresyan i dr. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1999 – 2003; Vypusk 3.
9. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Azbukovnik, 1999.
10. *Slovar' russkogo yazyka:* v 4-h t. Pod redakciej A.P. Evgen'evoj. Moskva: Russkij yazyk, Poligrafresursy, 1999; T. 4.
11. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka:* v 3-h t. Pod redakciej D.N. Ushakova. Moskva: Veche, Mir knigi, 2001; T. 1. A – M.
12. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka:* v 4 t. Pod redakciej D.N. Ushakova. Moskva: OOO «Izdatel'stvo Astrel'», OOO «Izdatel'stvo AST», 2000; T. 3.
13. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Pod redakciej A.P. Evgen'evoj. Moskva: OOO «Izdatel'stvo Astrel'», OOO «Izdatel'stvo AST», 2001; T. 1. A – N.
14. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkih suschestvitel'nyh: Ideograficheskoe opisanie. Sinonimy. Antonimy*. Pod redakciej L.G. Babenko. Moskva: AST-PRESS KNIGA, 2005.
15. Bulyko A.N. *Sovremennyj slovar' inostrannyh slov*. Moskva: Martin, 2005.
16. Krysin L.P. *Tolkovyj slovar' inoyazychnyh slov*. Moskva: Izdatel'stvo `Eksmo, 2006.
17. Aleksandrova Z.E. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka: prakticheskij spravochnik*. Moskva: Russkij yazyk; Media; Drofa, 2008.
18. Adova Yu.N. O klassifikacii mental'nyh suschestvitel'nyh po parametru «`eksplikaciya modusnyh kategorij». *Molodaya filologiya – 2013 (po materialam issledovanij molodyh uchenyh)*. Novosibirsk, 2013: 71 – 78.
19. Adova Yu.N. Mental'nyj modus kak modusnaya kategoriya. *Vestnik NGU.* Seriya: Istoriya, filologiya. 2017; T. 16, № 2: 125 – 131.
20. Serkina O.V. Osobennosti funkcionirovaniya absolyutnyh konstrukcij v publicisticheskom stile. *Edinstvo sistemnogo i funkcional'nogo analiza yazykovyh edinic*. Belgorod, 2001: 127 – 130.
21. Shmeleva T.V. *Semanticheskij sintaksis: Tekst lekcij iz kursa «Sovremennyj russkij yazyk»*. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij universitet, 1988.

Статья поступила в редакцию 26.06.21

УДК 398

Alieva F.A., *Cand. of Sciences (Philology), Head of Folklore Department, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa 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. Tsadasa of Dagestan Federal Research Centre, Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: fmuhamedova@mail.ru*

ABOUT THE NATURE AND FEATURES OF COMIC IN HUMOROUS SONGS OF KUBACHIN FOLKLORE. Humorous songs are a popular and widespread genre variety of lyrical poetry in the folklore of the Kubachin people – one of the ethnic groups of the Dargins who are part of the peoples of the Republic of Dagestan. Humorous songs are thematically connected with the life, everyday life, traditions and customs of their people and reflect mainly the family and household sphere. In this article, the task is set on the material of humorous songs of Kubachin folklore, first introduced into scientific circulation, to consider their themes, poetic means, national-specific features, to identify the nature and content of the laughing elements, that is, to show a variety of shades of humor. The article points out that in some cases, humorous songs are joined by satirical songs, in which the everyday vices of the song characters are ridiculed with special sharpness. They often emphasize an edifying attitude, which indicates that they reflect the norms of folk ethics and morality. In the process of analyzing the texts, such forms of laughter as light, good-natured humor, irony, contrast, exaggeration, sarcasm, grotesque, etc. are traced.

Key words: **Kubachin folklore, humorous songs, themes, shades of humor, irony, sarcasm, grotesque.**

Ф.А. Алиева*, канд. филол. наук, вед. науч. сотрудник 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 Российской академии наук, г. Махачкала. E-mail: fmuhamedova@mail.ru*

О ХАРАКТЕРЕ И ОСОБЕННОСТЯХ КОМИЗМА В ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ПЕСНЯХ КУБАЧИНСКОГО ФОЛЬКЛОРА

Юмористические песни – популярная и распространенная жанровая разновидность лирической поэзии в фольклоре кубачинцев – одной из этнических групп даргинцев, входящих в состав народностей Республики Дагестан. Юмористические песни тематически связаны с жизнью, бытом, традицией и обычаями своего народа и отражают в основном семейно-бытовую сферу. В данной статье поставлена задача на материале юмористических песен кубачинского фольклора, впервые вводимых в научный оборот, рассмотреть их тематику, поэтические средства, национально-специфические особенности, выявить характер и содержание смеховых элементов, то есть показать разнообразие оттенков юмора. В статье указывается, что в ряде случаев к юмористическим песням примыкают песни сатирические, в которых с особой остротой высмеиваются бытовые пороки песенных героев. Нередко в них подчеркивается и назидательный настрой, что свидетельствует об отражении в них норм народной этики и морали. В процессе анализа текстов прослежены такие формы смеха, как легкий, добродушный юмор, ирония, контраст, преувеличение, сарказм, гротеск и др.

Ключевые слова: **кубачинский фольклор, юмористические песни, тематика, оттенки юмора, ирония, сарказм, гротеск.**

Лирические песни в фольклоре кубачинцев, одной из этнических групп даргинцев, входящих в состав народностей Республики Дагестан, – самый распространенный и популярный песенный жанр. Лирические песни неразрывно связаны с народной жизнью и бытом, в них отражен внутренний мир человека с его волнениями и переживаниями. «Очень важно отметить, – пишет А.М. Новикова, – непосредственную близость народных лирических песен к повседневной жизни народа. В этом отношении они занимают совершенно исключительное место среди других жанров народного поэтического творчества… Такая близость к народной жизни была причиной их длительного и плодотворного исторического развития на протяжении многих веков, вплоть до настоящего времени» [1, с. 286]. Многие лирические песни являются выражением душевной силы, энергии, народного оптимизма, утверждающего веру в светлое будущее. Такую особенность лирической песни отмечал еще В.Г. Белинский, который писал, что для лирической песни характерны «бодрость, смелость, находчивость народа» [2, с. 125]. Это суждение в равной степени можно отнести и к циклу юмористических песен в фольклоре кубачинцев, в которых нашли отражение многообразные человеческие чувства, волнения и настроения песенных героев, а также многие стороны семейного уклада жизни горцев, их быт, обычаи, нравы и национально-специфические особенности.

Юмористические песни раскрывают многие комические явления жизни, вызванные отклонениями от норм народной этики и морали, от эстетических вкусов и представлений. Подобные песни возбуждали здоровый смех, веселье, жизнерадостное настроение. «Этот ярко выраженный народный оптимизм был ценнейшей чертой шуточных и плясовых песен, они вносили в народную жизнь освежающую струю бодрости и воодушевления» [1, с. 306].

Юмористические и сатирические песни народов Дагестана не подвергались специальному анализу. Исключение составляет статья У.Б. Далгат «Юмор и сатира в дагестанском фольклоре», опубликованная в сборнике «Вопросы народно-поэтического творчества» [3]. Отдельные тексты кубачинских юмористических песен включены в книгу Ф.О. Абакаровой «Кубачинский фольклор: этнолокальные особенности» [4]. Кубачинские юмористический песни вошли и в 9 том «Необрядовая лирика» «Свода памятников фольклора народов Дагестана» в 20 томах [5].

Основное содержание данного исследования составляет анализ юмористических песен кубачинцев с точки зрения многообразия их тематики, содержания, поэтической системы, при этом особый акцент делается на рассмотрении комизма, его характера и разнообразия его оттенков.

Юмористические песни кубачинцев тематически чаще всего связаны с семейными отношениями, с жизненным укладом, бытом: главные герои в них в основном – девушка и парень, муж и жена и др. В них отображены вполне реальные и правдивые ситуации: девушка вышучивает нелюбимого жениха, навязанного ей родителями; юноша, страдающий от безответной любви, высказывает возлюбленной свое ироническое, порой и критическое отношение, жена выражает свое недовольство тем, что муж ни на что не способен, и такого мужчину она должна «считать своим мужем».

Переживания девушки, насильно выданной замуж ее родителями, символизируя глубокую грусть и обиду за несбывшиеся идеалы и мечты о счастливой семейной жизни, чаще всего раскрываются как в юмористических оттенках, так и в остросатирических выражениях, интонациях.

«Одним из видов комического осмеяния, – пишет У. Б. Далгат, – может быть ирония – тонкая затаенная насмешка, «смех сквозь слезы» над ненормальными сторонами жизни, смех с чувством сожаления к людям, подавленным уродливыми порядками общественной и социальной жизни – ирония может быть не только добродушной, но и яркой, злой. Вместе с тем юмор может иметь сатирический, разоблачительный характер» [3, с. 77]. Таковы оттенки смеха в ряде юмористических песен: «Надушившись духами», «Ни у очага, ни в доме…», «На поляне нижнего аула», «Твоя мать говорит о богатстве», «Пять чуду из травы», «На склоне горы растущий цветок», «В усагинских чувяках ты…», «Столько, сколько на поляне трав», «Бутылка без дна» и др.

Особенностью юмористического содержания названных песен в фольклоре кубачинцев является то, что для них свойственно разнообразие комических оттенков – от легкой добродушной шутки до острого сарказма. Так, в песне «В усагинских чувяках ты…» («Усаган таппила ягь…») герой обращается к своей любимой девушке: *«Думая, что [у тебя] косы длинные, / Не очень-то [ты] зазнавайся, / И у лошади тоже бывает длинная грива, / Но работает она на других. / Что глаза у тебя черные, / Не очень-то [ты] зазнавайся, / Черноглазое животное, / Бывает в конюшне и в хлеву. / Думая, что румяные щеки, / Не очень-то ты зазнавайся, / Хайдакские красные яблоки, / Рубль стоит одна мерка…» – «Кучме духъинжуд юкIул, / Гьихмехут гьакал ухьтан, / Кьучме духъинзиб ууче / Уулий чирилий бикьу. / Улбе цIуттежуд юкIул, / Юкьял у кьунц юкIмакIут, / Улбе цIуттезиб хIявян / Духъе-тIунаб биихвайну. / Эхъме итIинжуд юкIул, / Гьакал у гьакI юкIмакIут, / Хайдакьла итIин гьунзбе / Курушли сягI диихвайну»* [5, с. 558 – 559].

В приведенной песне звучит легкая ирония и добродушный юмор, в основе которых лежит сравнительное сопоставление: длинная коса девушки сопоставляется с длинной гривой лошади, ее черные глаза – «с черными глазами животного в хлеву, румяные щеки – с хайдакскими красными яблоками, цена которым за одну мерку – всего лишь один рубль. Такие образные сопоставления, контрасты усиливают в песне юмористический оттенок и придают ей особую выразительность.

Добродушный, безобидный юмор звучит и в последних строках песни: *«Думая, что у тебя походка стройная, / Не очень-то [ты] гордо ходи, / И у птички с нежным видом, / Всего год жизни бывает» – «Куц исбагьил саб юкIул, / Гьакал юлкIун яхьмахут, / Куц исбагьи хъалчIила / Са дус гIумру диихвайну!»* [5, с. 558 – 559]. В данном случае сравнение походки девушки с птичкой, у которой нежный вид и всего год жизни бывает, подчеркивает поэтичность песни, ее особый эмоциональный настрой.

В песне «Ни у очага, ни в доме…» («Я акъанав, я хъилив…») свое негативное отношение к жениху девушка выражает в следующих словах: *«Ни у очага, ни в доме, / Не хочу видеть Вика-Мямму, / Ни рядом, ни в постели, / Не хочу видеть Вика-Мямму!» – «Я акъанав, я хъилив, / Авиче дам ВикIа-Мяммя, / Я шулив, я бушанав / Авиче дам ВикIа-Мяммя!»* [5, с. 556].

По всей вероятности, девушка засватана за парня против ее желания, потому что она называет его «ненавистный Вика-Мяммя» – «дам авикузив ВикIа-Мямя» и далее следуют очень жесткие высказывания в адрес нелюбимого жениха: *«Для курящих парней / Чтобы стал садака (жертвой) Вика-Мяммя! / Для пьющих молодых парней, / Как жертвенного барана чтоб зарезали Вика-Мямму!» – «Пабрус буччу гулажил / Садакьа вакь ВикIа-Мяммя! / Дич дуччу жагьилтажил / Кьурбанний вилхв ВикIа-Мяммя!»*

Сила ее ненависти столь велика, что она продолжает желать ему все новых бед: *«Чтобы он утонул в большой реке, / Чтоб лопнул его живот, от дикой сливы, / Которой он объелся», – и называет его «мой враг Вика-Мяммя!» – «Датагьиб батагьала / Уккив хIутвин гьикахъий, / Сукдичиб квакванталла / Квани бебтиб вибкIахъий, / Душман, ВикIа-Мяммя!»* [5, с. 556].

В этой песне звучат различные оттенки юмора – от легкой иронии до гротескного сарказма, который особенно ярко выступает в последних строках песни, где девушка, желая жениху скорейшей смерти, называет его своим врагом – *душманом*.

«Поэтические приемы юмора и сатиры дагестанского народа, – отмечает У.Б. Далгат, – очень разнообразны: поэтическая гиперболизация, порицание отрицательных образов и явлений путем их утверждения и нарочитого подчеркивания, своеобразие композиционной организации юморо-сатирического произведения, постепенное расширение образов, злая или добрая ирония, юмористический контраст, пародия, острый диалог, реализация метафоры, метонимия, метатеза, оксюморон – обыгрывание омонимов или слов близких к ним по звучанию, пародийная рифма, аллегория и т.д.» [3, с. 103].

В отдельных случаях юмористические песни основываются не только на добродушных оттенках юмора, в текст песни вплетаются острые и хлесткие выражения, имеющие иную тональность. Такая песня по оттенкам юмора, по характеру комизма близка к сатирической. Н.П. Колпакова, анализируя лирические песни в русском фольклоре, отмечая близость юмористических песен к сатирическим, пишет следующее: «От песни шуточной с ее добродушным, мирным юмором песню сатирическую отличает наличие иронии, сарказма, острой насмешки; особенности же идейного содержания обуславливают и некоторые особенные черты ее художественного языка» [6, с. 133].

В ряде кубачинских песен также можно отметить это переплетение юмористических оттенков с сатирическими. К примеру, в песне «Столько, сколько на поляне трав…» *(«Дикьа бицIиб кьай гъашуд…)* приводится следующее сравнение: *«Столько, сколько на поляне трав, / Столько и цветов на них, / Столько же рябин у тебя на лице, / Не очень-то ты зазнавайся, / Горделиво не ходи, / И отца твоего я знаю – / Метлу верхнего аула, / Стража развалившегося двора, / И мать твою [я] знаю / Подругу семи мужчин…» – «Дикьа бицIиб кьай гъашуд, / Кьайлиццид угге гъашуд / Дяйлиццид хIумбалла ягь, / Бахъ уукIе къугъа баакьиб / Ухьтанне къунц юкIмакIут, / Аттая вакIу ила – / Хъай ще бушку бушкала, / Бахъуб къватIла къараул / Абая якIу ила, – / Ве адамилла гьалмагъ…»* [5, с. 560].

Характер юмора в тексте довольно своеобразен: в первых строках песни он безобиден: «Не очень-то ты зазнавайся», «горделиво не ходи…». Но в дальнейшем, по мере нарастания накала чувств, в нем усиливаются критические нотки в адрес отца, матери. В приведенной песне парень, сопоставляя растущие на поляне травы и цветы с таким же количеством рябин на лице у своей суженой, допускает уже иные оттенки, тут звучит явное ироническое пренебрежение, а в строках, связанных с характеристикой отца и матери девушки, пренебрежительный оттенок приобретает уже сатирическую окраску, такое сравнение отца с «метлой верхнего аула», со «стражем развалившегося двора» звучит уничижительно. Сопоставительная характеристика отца дополняется и описанием матери как «подруги семи мужчин». Здесь уже звучат оскорбительные ноты. Таким образом, даже в рамках одного текста можно проследить различные оттенки юмора – от мягких, добродушных – до острого сарказма.

В песне «На склоне горы растущий цветок» молодая жена, обращаясь к своему мужу, которого она откровенно не любит, хочет знать, «можно ли назвать его мужем». Муж настолько ей неприятен, что она рассуждает следующим образом: *«…Ту жижу из родника «Дакква» / Принести ли как воду? / Коровий помет, лежащий у родника, / Принести ли тебе в подарок? / …Из камней, принесенных рекой, / Построить ли дом на улице? / Из травы, выросшей на склоне [горы], / Постелить ли дома постель? – «Итте даакквила ттагьне / Шин сад юкIул, какъидай? / Шулиджуд кьюлла гьвара / Идти дудил сакъидай?.. / АакIвле какьиб къакъалла / Къаттаб хъаля бакьидай? / Ссанад дачIиб хIяхъвналла / Хъилиб бушья бакьидай?»* [5, с. 557 – 578].

Песня целиком состоит из иронических вопросов. Весь ее текст насыщен саркастически презрительными выражениями. В финале песни жена, обращаясь к мужу, называет его *«отбросом всего мира», «отбросом нашего аула» («Дула эгул эглала, / Щилгул вивиццала»)* и спрашивает: *«Можно ли назвать такого мужем, /, «Считать ли это своим домом?» («Суб сав юкIул катидай, / Хъал саб юкIул кежидай?».* Как и в предыдущих текстах, в приведенной песне в словах разочарованной женщины усиливаются сатирические оттенки.

В этом смысле песни полностью подтверждают наблюдения В.Я. Проппа над комическим в искусстве и в жизни. «Смешным, – писал он, – могут оказаться наружность человека, его лицо, фигура, движение; особую область насмешки представляет характер человека, область его нравственной жизни, его стремления, желания и цели. Короче говоря, физическая, умственная и моральная жизнь человека может стать объектом смеха… Исключение составляет область страданий, что было замечено еще Аристотелем» [7, с. 16 – 17].

Надо отметить, что в ряде песен, несмотря на их юмористический настрой, проступает и морализаторская сущность. А.М. Новикова подчеркивает, что в юмористических песнях «изображаются различные комические жизненные сценки, в веселой насмешливости которых таится и нравоучительный смысл» [1, с. 273]. Морализаторский, нравоучительный подтекст звучит и в ряде кубачинских юмористических песен. Так, например, в одной из юмористических песен кубачинцев «Твоя мать говорит о богатстве…» парень обращается к своей возлюбленной со словами: *«Твоя мать говорит о богатстве, / Чтоб она сгорела в пламени горящего богатства! / Твой отец говорит о пастбище, / Чтоб его поглотила земля пастбища! / Это ли не богатство у меня, / Семь дорогих одежд, / И все разного цвета? / Не лучше ли пастбища / Пара работающих рук? / Разве это не богатство – / Мои пальцы, плетущие серебряные кружева?» – «Мас юкIай ила аба, / Сай масла цIалдил йикв, / Мул укIай ила атта! / Савя мулкла гIянчал ус! / Мас асади дила ит / Са хамхла веeда палтар, / Веедаал пакшуд рангла? / Мулклижи гIях асадий / ГIячил диикьул квиял няхъ, / Ас асадий дила ит / Ас беешай душу тIуппе?»* (Записала Ф.А. Алиева в 1985 году в сел. Кубачи Дахадаевского района Республики Дагестан).

В приведенном тексте беспощадно высмеиваются и осуждаются родители девушки, которые требуют от жениха дать за свою дочь выкуп – мать просит богатство, а отец – пастбища. Парень выражает свое возмущение в адрес родителей девушки: говоря: *«Не лучше ли пастбища / Пара работающих рук? / Разве это не богатство – / Мои пальцы, плетущие серебряные кружева?»* По всей вероятности, парень – мастер ювелирных дел, который владеет самым сложным кубачинским ремеслом – плетением серебряных кружев, т.е. умеет выполнять тонкую филигранную работу по серебру и гордится этим. Как видим, в песне затрагиваются жизненно важные для горца темы, представляющие не только бытовую, но и социальную сферу, в ней «в типических образах и картинах воспроизводится реальный народный быт с его трудовыми обычаями и традициями. В этом и есть основа большого эстетического значения рассматриваемого типа народных песен» [8, с. 270].

В песне «Бутылка без дна…» описывается очень яркий по образности и ироничности портрет парня, который, по всей вероятности, претендует на сердце девушки. Но уже из самих слов, в которых звучит столько открытой иронии и насмешки, можно судить о ее отношении к нему. Вот как она называет его: *«Бутылка без дна, / Кувшин без ручки, / У тебя галоши без верха, / Кувшин без низа, / Сорочка без воротника, / Глаза без ресниц, / [У тебя] плоское лицо без усов, / Ты бурдюк, полный сыворотки, / [Ты] словно шапка без нутра, / [Ты] карман, полный табака, / Ты чунгур без струн, / [Ты] гармошка без голоса» – «Лутте вибакква шушла, / Т1иле чибакква къюнне, / Хъай чидакква калуще, / Хъай вибакква хIярацIе, / Каахалаакква авачан, / К1япик1внеакква улбар,/ Ссупилакква ссадап дяй, / Ниғьад бищ1иб кьац1 тахъва, / Баакв бинибакква кьап1а, / Тамбякул бищ1иб киса, / Дихне чидакква чугур, / Т1амаакква чанагъа!»* [5, с. 551 – 552].

В этой песне немало унизительных выражений, и в каждом из них звучит пренебрежительный оттенок юмора, переходящий в сатиру: «бутылка без дна», «кувшин без ручки», «галоши без верха», «сорочка без воротника», «глаза без ресниц» и «плоское лицо без усов» – то есть в них обрисован персонаж с явными недостатками, неполноценный. И эта ироническая обрисовка создает комический образ неудачника, не состоявшегося мужчину, у которого «плоское лицо без усов», «шапка без нутра», «карман, полный табака», «гармошка без голоса» (в смысле без звука). Герой, у которого все не так, как должно быть у жениха – таков комический и одновременно поучительный смысл песни. Н.П. Колпакова пишет, что цель сатирической песни, «ее задание – создать образ-гротеск, образ-карикатуру, подчеркнуть как отрицательные качества изображаемого, так и свое отрицательное отношение к нему» [6, с. 139].

Таким образом, рассматривая лирические песни кубачинцев юмористического содержания, мы приходим к выводу, что у этих песен имеются своя тематика, свой состав сюжетов и героев, свои характерные изобразительно-выразительные средства. Особую роль в них играют способы и приемы смеховой выразительности, проявившейся в использовании различных оттенков юмора – от легкого добродушного смеха, иронии, контраста – до гротескных форм сарказма. Характерная черта ряда песен – в их дидактической и поучительной интонации, что усиливает их эмоциональное и психологическое воздействие на слушателей.

Библиографический список

1. Новикова А.М. Традиционные необрядовые лирические песни. *Русское народное поэтическое творчество.* Москва: Высшая школа, 1969: 285 – 330.
2. Белинский В.Г. *Полное собрание сочинений:* в 13 т. Москва: Издательство АН СССР, 1954; Т. 5.
3. Далгат У.Б. Юмор и сатира в дагестанском фольклоре. *Вопросы народно-поэтического творчества.* Москва: Наука, 1960: 75 – 106.
4. Абакарова Ф.О. *Кубачинский фольклор. Этнолокальные особенности.* Махачкала: Дагкнигоиздат, 1996.
5. *Необрядовая лирика.* Составители Х.М. Халилов, А.Р. Гашарова. Махачкала: Издательский дом «Дагестан», 2020.
6. Колпакова Н.П. Песни лирические. *Русская народная бытовая песня.* Москва; Ленинград: Издательство АН СССР, 1962: 112 – 146.
7. Пропп В.Я. *Проблемы комизма и смеха.* Москва: Искусство, 1976.
8. Кравцов Н.И. *Проблемы славянского фольклора.* Москва: Наука, 1972.

References

1. Novikova A.M. Tradicionnye neobryadovye liricheskie pesni. *Russkoe narodnoe po`eticheskoe tvorchestvo.* Moskva: Vysshaya shkola, 1969: 285 – 330.
2. Belinskij V.G. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 13 t. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1954; T. 5.
3. Dalgat U.B. Yumor i satira v dagestanskom fol'klore. *Voprosy narodno-po`eticheskogo tvorchestva.* Moskva: Nauka, 1960: 75 – 106.
4. Abakarova F.O. *Kubachinskij fol'klor. `Etnolokal'nye osobennosti.* Mahachkala: Dagknigoizdat, 1996.
5. *Neobryadovaya lirika.* Sostaviteli H.M. Halilov, A.R. Gasharova. Mahachkala: Izdatel'skij dom «Dagestan», 2020.
6. Kolpakova N.P. Pesni liricheskie. *Russkaya narodnaya bytovaya pesnya.* Moskva; Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1962: 112 – 146.
7. Propp V.Ya. *Problemy komizma i smeha.* Moskva: Iskusstvo, 1976.
8. Kravcov N.I. *Problemy slavyanskogo fol'klora.* Moskva: Nauka, 1972.

Статья поступила в редакцию 04.06.21

УДК 811.511.11:39

Anduganova M.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecture, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: Sem-Marianna@yandex.ru*
Proskuryakova A.E., *student, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: nataly642@mail.ru*

STYLISTICAL CAPACITY OF INVERSION IN THE TEXT OF THE ANIMATED FILM "BEAUTY AND THE BEAST: A TALE OF THE CRIMSON FLOWER" AND WAYS OF TRANSFERRING IT INTO ENGLISH. The purpose of the article is to identify ways of transferring such a stylistic phenomenon as inversion from Russian into English. Inversion is one of the most frequent expressive means on the syntactic level in the text of the animated film "Beauty and the Beast: a Tale of the Crimson Flower". The work carries out a quantitative and qualitative analysis of the factual material in both languages using comparative, descriptive, quantitative, contextological and quantitative methods, as well as continuous sampling method. As a result, it was found that the English-language material differs significantly from the original text in terms of the use of sentences with indirect order words. However, the paper states the fact that inversion has a great stylistic potential in the original text of the animated film, since it allows not only to focus attention on a particular moment of the speech stream, but also to influence the audience. Conclusions are presented at the end of the article.

Key words: **stylistics, syntactic level, inversion, expressive means, parceling.**

М.Ю. Андуганова, *канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: Sem-Marianna@yandex.ru*
А.Э. Проскурякова, *студентка, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: nataly642@mail.ru*

СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНВЕРСИИ В ТЕКСТЕ ОРИГИНАЛА МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО ФИЛЬМА «АЛЕНЬКИЙ ЦВЕТОЧЕК» И СПОСОБЫ ЕЁ ПЕРЕДАЧИ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Статья нацелена на выявление способов передачи с русского на английский язык такого стилистического феномена, как инверсия, которая является одним из наиболее частотных выразительных средств синтаксического уровня в тексте мультипликационного сериала «Аленький цветочек». В работе произведен количественный и качественный анализ фактического материала на обоих языках с применением сопоставительного, описательного, количественного, контекстологического и квантитативного методов, а также сплошной выборки. В ходе исследования было установлено, что англоязычный материал значительно отличается от исходного текста в плане использования предложений с непрямым порядком слов. Однако можно констатировать тот факт, что в данном произведении инверсия имеет большой стилистический потенциал в тексте оригинала, поскольку позволяет не только акцентировать внимание на том или ином моменте речевого потока, но и воздействовать на аудиторию. В завершении представлены выводы.

Ключевые слова: **стилистика, синтаксический уровень, инверсия, выразительные средства, парцелляция.**

Индустрия развлечений стала занимать одну из значимых позиций в современном обществе, а мультипликационные фильмы являются важным элементом данной отрасли. Они, помимо всего прочего, выполняют дидактическую и воспитательную функцию, поскольку основной целевой аудиторией являются, как правило, молодые зрители. Следовательно, детские мультфильмы можно сравнить со сказками, разбавленными ярким аудиовизуальным рядом. Такой текст выходит за рамки обычного. Он имеет свои отличительные маркеры и характерные черты, которые необходимо учитывать при переводе на иностранный язык, чем может вызвать определённые трудности.

Отдельный интерес представляют собой синтаксические средства выразительности, так как именно этот языковой уровень играет основополагающую роль в построении текста, где даже обычное изменение порядка слов может придать значимую выразительность и экспрессию в речи. Так, О.В. Александрова утверждает, что «синтаксическая конструкция представляет собой нечто большее, чем механическое объединение слов по грамматическим правилам: она целостно отражает структуру ситуации так, как мы ее представляем» [1, с. 158].

Данная статья посвящается анализу и способам передачи с русского на английский язык инверсии. Выбор для анализа искомого стилистического средства (СС) основан на частотности употребления, что, в свою очередь, свидетельствует о его ключевой роли в исходном тексте, в то время как перевод на английский язык осуществляется путем замены или полного его игнорирования. За основу бралась классификация СС выразительности, представленная Арнольд Ириной Владимировной [2]. Исследователь, считает, что «инверсия – это нарушение обычной последовательности членов предложения, в результате которого некоторый элемент подчеркнут и получает специальные коннотации эмоциональности и экспрессивности» [2, с. 162]. Другими словами, это перестановка слов или компонентов предложения, нарушающая их обычный порядок, принятый грамматической нормой построения предложения в языке, что акцентирует внимание на нужном компоненте, а также иногда позволяет эмоционально выделить слова. Например: «Не знаешь ты сердца отцовского!» [3].

Е.В. Стрельницкая говорит о том, что у переводчика появляется определенная свобода действий в процессе передачи средств выразительности на иностранный язык. Если переводчик сталкивается с непередаваемым явлением на русский язык, то он может его опустить или заменить другим, а также создать другой образ, схожий стилистически, в другом месте. Возможно полное опущение, что ведет к потере экспрессивности [4].

Итак, материалом исследования является мультипликационный фильм «Аленький цветочек», выпущенный в 1952 году советской киностудией «Союзмультфильм». Мультфильм снят по одноимённой сказке, написанной С.Т. Аксаковым. Режиссёром является Л.К. Атаманов, который считается отцом советской мультипликации, автором лучших работ студии [5].

Успех советской мультипликационной студии в 1950-е годы поспособствовал необходимости перевода мультфильмов. В 1998 году выходит коллекция *Stories from my Childhood* – 'Истории детства' – сборник из 15 советских мультфильмов производства студии «Союзмультфильм» с англоязычным дубляжом от студии *Films by Jove*. В данную коллекцию вошёл и «Аленький цветочек», за границей получивший название «*Beauty and the Beast: A Tale of the Crimson Flower*». В роли режиссёров англоязычного дубляжа выступили Терри Классен (*Terry Klassen*) и Джефф Пастил (*Jeff Pustil*). Мультфильм был адаптирован на английский язык Сидни Маккейн (*Sindy McKay*) [6]. Тема передачи стилистических средств является актуальной, поскольку способствует улучшению качества перевода всеми любимого детского мультипликационного фильма на английский язык, что может оказать в дальнейшем позитивный вклад в продвижение, пропаганду и распространение российской культуры в мировом пространстве. Этого можно достичь, в том числе, и через безупречную передачу стилистических особенностей языка на синтаксическом уровне, оказывающих воздействие на восприятие и чувства целевой аудитории.

В мультипликационном фильме «Аленький цветочек» на русском языке выявлено 90 случаев инверсии, а в англоязычном дубляже – 13. При этом идентично переданы на английский язык только 8 инверсий, например: «Умереть тебе за это смертью безвременной!» [3] *For this you must die* [7]*;* «А я с тоски-печали умру» [3]. *And alone I will die of grief* [7]*;* «Подивись, Настенька, на царство подводное!» [3] *Beneath the sea, the fishes fly…* [7].

Инверсия является одной из ярких особенностей русскоязычного повествования в мультфильме – данное синтаксическое средство выразительности встречается чаще всего, практически в каждой строчке оригинала мультфильма. Конструкции с непривычным современному зрителю порядком слов придают тексту некое сказочное звучание, помогают перенестись в иную, непривычную и уютную атмосферу Руси и русских сказок.

Стоит отметить, что для русскоязычного варианта мультфильма характерны инверсии, которые акцентируют внимание на прилагательных. Ярким примером будет инверсия относительно самого названия «Аленький цветочек»: в мультфильме неоднократно звучит фраза «цветочек аленький», акцентируя внимание на этом оттенке и подчёркивая, что это не простой цветочек, и что в этом есть нечто волшебное, необыкновенное. Также часто глаголы переносятся на конец предложения, что делает акцент на производимых действиях. Например: «Цветочек аленький остался», «Под волною огни загораются!», «Мы и подале заглянем» [3].

В англоязычном дубляже инверсия не играет настолько значимой роли. Это можно объяснить тем, что порядок слов в англоязычном предложении не так гибок, как в русском языке, а потому данное средство выразительности применяется не часто, хотя может играть, на наш взгляд, более экспрессивный эффект.

Отдельно нужно выделить замены – там, где в оригинале выразительность передавала инверсия, английский язык применял иные средства. Так, наблюда-

лись замены инверсии на парцелляцию (8), эллипсис, параллельную конструкцию, риторический вопрос. Например:

«Кормчий у нас знаменитый!» [3] *Is the captain as fine? – Not as fine!* [7] (эллипсис).

«Слово дал по утру воротиться на тот остров далёкий!» [3] *I made a promise, I took his flower!* [7] (параллельная конструкция).

«Нет, батюшка любимый, не твоя здесь вина… а моя». [3] *What have I done to you?* [7] (риторический вопрос).

Ниже предлагается диаграмма, где демонстрируется соотношение передачи инверсии другими синтаксическими средствами (см. рис. 1).



Рис. 1

Из диаграммы видно, что отдельный интерес вызывает тот факт, что из 11 произведённых замен большинство случаев инверсий переданы на английский язык именно с помощью парцелляции. Например: «Красивы твои наряды, да сарафан мой… милее мне» [3]. *Thank you for your kindness. But I prefer my own dresses. They are simple. As I am* [7]*; «*Для меня сорвал отец цветочек аленький» [3]. *I'm sorry. Father took it for me* [7]; «Об отце, о батюшке… о сестрицах милых не напоминай!» [3] *Oh, please. Don't show me my home. My heart will break! Please don't show me* [7]. Другие средства, такие как параллелизм, эллипсис и риторический вопрос, не являются продуктивными и представлены в одинаковой пропорции.

Вызывает вопрос, почему при передаче на английский язык переводчиками было принято решение о замене инверсии на парцелляцию. Можно лишь предположить о том, что английский язык выделяет экспрессивность реплик не изменением порядка слов, как в русском языке, а членением предложения на несколько частей, что тоже позволяет воздействовать на эмоции зрителя. Конечно, это не совсем равнозначная подмена. Нет сомнений, что парцелляция более отображает скорость смены событий, нежели таинство и сказочность происходящего. Заметим, что в англоязычном варианте мультипликационного фильма «Аленький цветочек» данное средство выразительности используется более активно, чем в тексте на русском языке. Количественный анализ показал, что в тексте оригинала 44 парцелляции, а в англоязычном дубляже – 49. Например:

«Не все. Цветочек аленький остался» [3]. *I have no gift for Anastasia. The crimson flower. That is what I promised* [7]; «Спасибо, хозяин ласковый. Но богатства твои… мне не надобны. И колечко возьми» [3]. *It's all wonderful. But not for me. Here's your ring* [7].

Кроме того, в англоязычной версии мультфильма используется 16 парцелляций, которых нет в оригинале – при переводе было принято решение использовать данное средство выразительности гораздо чаще, чем это было сделано при написании оригинального текста. Ниже даны примеры не используемых в оригинале мультфильма парцелляций:

Only return by sunset. Or I will die [7].

A crimson flower. Such a hard request [7].

Из этого можно сделать вывод, что парцелляция в мультфильме на английском языке становится самым частотным синтаксическим стилистическим средством, а, соответственно, и основополагающим. Это происходит на фоне того, что в русскоязычном варианте ключевым синтаксическим средством выразительности является инверсия.

Таким образом, парцелляция заменила инверсию и, более того, перенасытила англоязычную версию мультипликационного фильма «Аленький цветочек». Она в целом имеет тенденцию стать основным средством синтаксической выразительности в переводе. Это можно объяснить тем, что: 1) не всегда синтаксис английского языка позволяет адекватно передать инверсию русскоязычного предложения, особенно смену местоположения существительного и зависимого прилагательного; 2) парцелляцию легко и быстро создать. В то же время переводческое решение о столь повсеместном использовании парцелляции в данном тексте ставится под сомнение, поскольку: 1) нет точных данных психолингвистических исследований об одинаковом воздействии на представителей двух культур таких средств, как инверсия на русскоязычную аудиторию и парцелляция на англоязычную. Конечно, наука о переводе претерпела значительные изменения, появились новые данные, новые техники. Все это позволяет считать, что данная тема перспективна и требует более детальной проработки, конечной целью которой может стать новый и более качественный переводческий продукт.

Библиографический список

1. Александрова О.В. *Проблемы экспрессивного синтаксиса: на материале английского языка.* Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2008.
2. Арнольд И.В. *Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования):* учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2103 «Иностранные языки». Ленинград: «Просвещение», 1981.
3. Субтитры, Аленький цветочек (мультфильм) *Wiki2.* Available at: https://wiki2.org/ru/Аленький_цветочек_(мультфильм)?s=Alenkiy%20tsvetochek%20v1
4. Стрельницкая Е.В. Синтаксические средства выражения эмоционального состояния персонажа и особенности их использования при переводе художественных текстов с английского языка на русский. *Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета*, 2010: 161 – 163.
5. Люблинг Е. Как первый полнометражный мультфильм «Аленький цветочек» создавали при помощи проектора и токарного станка. *TeleprogrammaPro.* Available at: https://teleprogramma.pro/cinema-stop/517541/?utm_referrer=mirtesen.ru
6. Stories from my Childhood. *DubbingWikia.* Available at: https://dubbing.fandom.com/wiki/Stories_From_My_Childhood
7. Beauty and the Beast – A Tale of the Crimson Flower. *YouTube.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=wl8ZkO11ojk

References

1. Aleksandrova O.V. *Problemy `ekspressivnogo sintaksisa: na materiale anglijskogo yazyka.* Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2008.
2. Arnol'd I.V. *Stilistika sovremennogo anglijskogo yazyka (stilistika dekodirovaniya):* uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih institutov po special'nosti № 2103 «Inostrannye yazyki». Leningrad: «Prosveschenie», 1981.
3. Subtitry, Alen'kij cvetochek (mul'tfil'm) *Wiki2.* Available at: https://wiki2.org/ru/Alen'kij_cvetochek_(mul'tfil'm)?s=Alenkiy%20tsvetochek%20v1
4. Strel'nickaya E.V. Sintaksicheskie sredstva vyrazheniya `emocional'nogo sostoyaniya personazha i osobennosti ih ispol'zovaniya pri perevode hudozhestvennyh tekstov s anglijskogo yazyka na russkij. *Izvestiya Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo `ekonomicheskogo universiteta*, 2010: 161 – 163.
5. Lyubling E. Kak pervyj polnometrazhnyj mul'tfil'm «Alen'kij cvetochek» sozdavali pri pomoschi proektora i tokarnogo stanka. *TeleprogrammaPro.* Available at: https://teleprogramma.pro/cinema-stop/517541/?utm_referrer=mirtesen.ru
6. Stories from my Childhood. *DubbingWikia.* Available at: https://dubbing.fandom.com/wiki/Stories_From_My_Childhood
7. Beauty and the Beast – A Tale of the Crimson Flower. *YouTube.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=wl8ZkO11ojk

Статья поступила в редакцию 21.06.21

УДК 398

Bekeeva A.M., *research associate, G. Tsdasa Institute of Language, Literature and Art of Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: bekeeva-92@mail.ru*

NATIONAL AND CULTURAL COLORING IN THE STORY OF M.S. SULIMANOV "THE BLACK CAVE". The article considers the system of characters in the story of M.S. Sulimanov "The Black Cave". The honor and dignity are of the great importance for the heroes and determine compositional and ideological and artistic features of the story's plot. The author of the story reveals the national and cultural identity of Dagestan people in the images of their heroes, their behavior in a situation of moral choice, world perception and lifestyle. The main characters of the work Nabi and Sami embody not only the features of the Dagestan ethnic mentality, but also general humanistic values. It is also important to note that the system of images in the work is characterized by versatility and is built on the antithesis, which allows the young reader to penetrate deeply into the world of the characters, to understand the nature of their actions and behavioral motives.

Key words: **M.S. Sulimanov, novel, Dagestan literature for the children, courage, revenge, artistic illustrations.**

***А.М. Бекеева**, науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: bekeeva-92@mail.ru*

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОЛОРИТ В ПОВЕСТИ М.С. СУЛИМАНОВА «ЧЕРНАЯ ПЕЩЕРА»

В статье рассматривается система образов героев повести М.С. Сулиманова «Черная пещера», для которых честь и достоинство являются основополагающими составляющими и определяют композиционные и идейно-художественные особенности сюжета повести. Национально-культурное своеобразие дагестанцев автор повести раскрывает в образах своих героев, их поведении в ситуации нравственного выбора, мировосприятии и жизненном укладе. В главных героях произведения Наби и Сами воплощены не только черты дагестанской этнической ментальности, но и общегуманистические ценности. Важно отметить также, что система образов в произведении характеризуется многогранностью и построена на антитезе, что позволяет юному читателю проникнуть глубоко в мир героев, понять природу их поступков, поведенческих мотивов.

Ключевые слова: **М.С. Сулиманов, повесть, дагестанская литература для детей, бесстрашие, месть, художественные иллюстрации.**

Children's literature is a special field of art, and, as many researchers note, it primarily affects not the child's mind, but his feelings. The author's manner of a children's writer focuses on the child-reader, his psychology, and a look at the problems that are relevant for the little addressee. At the same time, children's literature is an integral part of literature as a whole, which undoubtedly expands the circle of its readers. Another feature of literature for children is the double addressing of the work, which makes it accessible to both children and adults. The superiority of a children's writer lies in the fact that he sees the problem outlined in his work from the perspective of a child and an adult.

Such a work, which has the property of dual-addressing, but is mainly recognized for children of middle and high school age, is the story of the famous poet, novelist, playwright and translator Magomed Sulimanov «The Real Men» [1]. In this article, we will consider the system of images of the first part of this book, which was published in the Avar language in 1955 and is known to the literary community as the story «The Black Cave». This is the first book by Magomed Sulimanovich Sulimanov and one of the first books of multilingual Dagestan literature for children, translated into Russian. It was also published in the republican almanac «Druzhba» in the Kumyk, Lezgian and Tat languages. The novel «The Black Cave» was awarded the incentive prize of the Committee for Awarding Republican Prizes [2].

Magomed Sulimanov graduated from the Khunzakh seven-year school, studied at the pedagogical college of Makhachkala. He received his literary education after the end of the Great Patriotic War at the Gorky Literary Institute in Moscow. The continuation of the creative biography of the writer-front-line soldier was the book «Turkey Mountain» – a collection of military stories. Magomed Sulimanov was seriously wounded during the Great Patriotic War, the bloody war with Fascist Germany caused its injuries to the writer's health and left a mark in his works, in particular. His stories were published in Avar and Russian languages, among them: «Blind Trust», «Crime», «Sulak-violent water», «Lights», «Three stories», «Favorites», as well as poems «The Stranger», «On the roads of war», «Eternal Witnesses». Magomed Sulimanov also wrote in Russian: he is the author of the book «Step into the Future». Drama plays a significant place in the work of Magomed Sulimanov, his plays were staged on the theaters of the peoples of Dagestan. He is the author of translations into his native Avar language of such literary masterpieces as «Othello» and «Hamlet» by William Shakespeare, as well as the novel by A. S. Pushkin «Eugene Onegin».

Magomed Sulimanov addressed the story «The Black Cave» to children of primary and secondary school age, since the topic of the work is closely intertwined with the children's picture of the world: four chapters, divided into small adventure stories, clearly demonstrate the strong character of the little heroes. From the very first lines, Magomed Sulimanov introduces readers to their images: this is «black-haired, stocky Nabi» and his best friend «curly-haired, red-haired neighbor Sami». The boys are primary school pupils. To interest the little reader, the author also informs about their little friend: Pushok is a devoted dog with an unusually long hair, not typical of mountain dogs. With the mysterious disappearance of the dog, the story begins about the adventures of friends, which the reader witnesses and, with bated breath, follows the plot twists and turns, worrying about the fate of the main characters.

Children, restless treasure seekers and pranksters at first glance, impress us with their purity of intentions and their fearlessness. The author's sympathy for the main characters is manifested in the scene of the rescue of the girl Patimat from the river. Risking their own lives, they rush into a mountain stream of water that does not spare human lives. Heavy stones hurt their knees, but through the pain the boys manage to pull the exhausted, drowning girl out of the hands of death. «Sami also hurt his leg, but suppressed his groan», – Magomed Sulimanov emphasizes the firmness of the boy's character. The dialogues, the points of view of the characters, and the chronotope speak about the stylistic simplicity of the texts: «Hey, stupid! Get out of there, you'll drown!»; «Come on, quickly put it on my back!»; « Let's get out of here!» [3, p. 5–6] etc. Thanks to the combination of these features at the level of poetics and subject matter, the work resonates with the child and arouses interest in the plot.

Magomed Sulimanov was orphaned early, was brought up in a children's home orphanage, studied at the orphanage of Buynaksk. His characters not only embody the features inherent in real mountaineers, but also reflect the difficulties of fate that the author had to go through as a child. The trajectories of the story about orphans are similar: Sami was orphaned early; he is brought up by an old grandmother Uruzmaj. His father was killed by a fist from the village. Nabi is experiencing difficulties in his relationship with his stepmother. Sulimanov acutely raises the problem of social orphanhood, but there is no need to feel sorry for the boys, their strength of spirit fascinates. Time plays the main and organizing role in the chronotope and determines the features of events and the behavior of the characters. Sami and Nabi are the children of poor people. During the repressions of the Soviet government against the peasantry, Dagestan people weas dispossessed and exiled, among them Asilder, a rich man from the village, to whom grandmother Sami was given as a farmhand from the age of ten and was cruelly deceived by him more than once. His son is Zelimkhan, a local bandit who escaped from prison, the murderer of Sami Mirza's father and the cousin of a school teacher and party organizer Kasum. Now he has returned to the village to shed the blood of the latter: this is revenge for the fact that the party members Kasum and Mirza participated in the dekulakization of his father. He kidnapped the dog, and then came to the house of the deceased Mirza in search of a local party organizer.

The image of grandmother Uruzmaj corresponds to the image of a resident of the village, for whom religion, customs, and the upbringing of a growing grandson are paramount. She is fearless even face to face with the enemy of the whole village: when she sees Zelimkhan on the threshold of the house, who came to kill Kasum, she angrily chases the killer. Knowing that after the death of a friend, the party organizer takes care of the orphaned boy and his grandmother with special sensitivity and care, the bandit came to stab him with a dagger. The portrait of the hero is unpleasant: this is «a thin, bearded man with a long drooping mustache in ragged clothes». When he could not find Kasum, embittered Zelimkhan hides. Soon the grandmother learns about the disappearance of her grandson and spends painfully sleepless nights waiting for the results of the search for children: «Will I see him alive?», – she asks, recalling the words of the murderer who threatened that he would kill the boys «like the lambs».

«Just realise, what jewels! They won't go anywhere!» – these heartless remarks belong to Nabi's stepmother and characterize her ruthless attitude towards her stepson, as well as the lack of will of Nabi's father, who did not dare even to object to his wife with a word, which definitely causes contempt for Uruzmaj. Despite the fact that such pushing around by her husband is not typical of Caucasian norms, the author of the story Magomed Sulimanov tries to justify the man in the eyes of the reader: «Alkhas was tormented by rheumatism, acquired before the revolution on the rafting of the forest. Maybe this illness made him so unsociable and callous even to his own son?» [3, p. 39]

The storylines of each of the parts are thematic divisions with titles in order to switch the reader's attention between adventure events. With the appearance of a negative hero, the reader greedily reads page after page in anticipation of a heroic image ready to deal with the villain. Magomed Sulimanov places readers' hopes on Kasum – a stately, noble and courageous party organizer. «Shadow in the Cave», «Alarm», «Search», «Shot Cap» – so the brave Kasum and the readers of the work, who already know that the restless boys were going to the Swamp Gorge, famous for the fact that there were countless snakes, are sent in the footsteps of the children. Neither people nor cattle liked to go there. The talk of local residents that the Black Cave goes far into the mountains and ends with a precipice did not stop curious friends who are firmly convinced that this place keeps a secret and it must certainly be found out. Having found Sami's bloody, shot-through hat near the cave, Kasum, together with the secretary of the Komsomol organization of the school, Mukhtar (he is an episodic hero, found specifically in the events related to the search for children), panting, go deep into the cave, now knowing exactly about the direction of the children, but unsure whether the scoundrel Zelimkhan left them alive.

In the plot of this Dagestan story, the literary image of Zelimkhan is negative. He is a murderer who escaped from prison and is capable of vile murder of a woman, an elderly man and a child. Magomed Sulimanov uses a contrast between the characters, namely Zelimkhan and the main characters Nabi and Sami. It demonstrates the clash of good and evil in that sinister Black Cave.

Literary critic I.Ya. Linkova writes: «Literature should help a person become a person <…>. A real children's book also exists in order to help a child grow up as a person» [4, p. 5]. Despite the small age difference, Nabi is more prudent, does not like lies told even for good purposes. He always remembers his uncle's instructions that «those men who are unable to endure difficulties are unworthy to be called men;

it is necessary from an early age to be able to endure any hardships without whining, complaining and tears» [3, p. 49].

The children planned the trip to the cave carefully: they managed to wait for the night snoring of their grandmother and pick up matches and everything necessary from the house. However, the children did not expect that here they would have to face death. Finding himself in the same cave with Zelimkhan and freezing with fear, Nabi shows unexpected endurance: the boy extinguishes the candle and impenetrable darkness comes. At this moment, he realizes the responsibility for his friend Sami: «I am older and I am responsible for a friend to his old grandmother and to Kasum», – Nabi is convinced.

The scene of a conversation between friends and Zelimkhan increases the reader's sympathy for the boys and hatred for Zelimkhan. The evil man swears to make the cave a cemetery and shoots first at Sami, then at the dog who heroically rushed to the defense of the owner. For the first time, the reader witnesses Nabi's weakness: bending over a wounded comrade, he sobbed. However, the weakness was momentary, because Nabi still remembered that real men do not give up. After making sure that the injured friend is breathing, he resolutely returns back to avenge the spilled blood of his friend. Despite the non-childish scene with bloodshed, Magomed Sulimanov reminds us that the acting main characters are children. Nabi's reasoning is touching: «previously, he generally thought that if a person is shot, he dies immediately. He saw this in the movies» [3, p. 52]. His heart leapt – after all, his friend turned out to be «more resilient than all those who immediately die from a bullet».

Nabi returns to the cave to take revenge and deal with the bandit. The boy's desperation, selflessness, resentment and determination surprise the reader and make him read every line with fear for the life of the hero. Nabi manages to throw a stone at the bandit standing by the rock twice and poke him in the back with a stick. After hearing an awful scream and the sound of a falling body, Nabi loses consciousness, with a sense of understanding that the enemy is being punished. After lying on the cold ground, after some time Nabi wakes up, his attempts to approach his wounded friend are in vain. Exhausted, the child screamed: «Ma-ma-a-a». At this moment, he so needed the embrace of his mother, who is no longer among the living.

The news of the death of the faithful dog is inevitable: «Pushok was killed!» – Sami tearfully reports. Magomed Sulimanov decides to leave the negative image embodied in Zelimkhan alive, so that he continues to be punished for what he did in prison. «Well done, heroes! They acted like real men», – Kasum praised the boys and brought them to the village, where their grandmother Uruzmaj and fellow villagers were waiting for them.

One of the secondary heroes of the «The Black Cave» is Kanicha – the mother of the almost drowned Patimat, whose rescue we learned about at the beginning of the story. This is an «unsaid» love story between a party organizer Kasum and a «tall, slender, beautiful» woman with a difficult fate. We learn about her warm attitude to the valiant guy from a dialogue with Uruzmai, where, having learned that Kasum is a frequent guest in her grandmother's house, Kanicha enthusiastically promises to come more often and kisses her hands for the good news and the invitation. For Sami and Nabi, she is also the personification of beauty and kindness. The scene of the meeting of Kasum and Kanicha after the return of bosom friends' home, speaks of their mutual sympathy: «Kanicha and Kasum met on the balcony and were shaking hands for a long time …» [3, p. 60].

Many researchers note that the co-author of the children's writer is an artist. The visual language of the book «The Black Cave» is rich. The artistic design of the story about people living according to the laws of the mountains is specific: S.Ya. Nodelman in his illustrations not only managed to convey the images of the heroes, but also their national and cultural features. It is known that literature for primary school children is distinguished by extreme clarity in the arrangement of good and evil, specific connections between objects and images, and some straightforwardness of morality. Researcher M.A. Alueva notes that «the understanding of the ideological content of the book always goes through a specific artistic image or a system of images». She notes that the pupil when reading focuses not only on the actions of the heroes of the book, but also on their moral appearance, he often shows interest even in the motives of the hero's behavior, his psychology. The artist must necessarily take into account these defining features of children's perception [5, p. 106]. The artistic style of S.Ya. Nodelman enriches the narrative, as if accompanying all the plot twists and turns, because for children of primary school age it is fundamentally important that the story and the picture coincide.

The writer's magic of Magomed Sulimanov is that he divided the story about his real men into their childhood and youth. As noted above, the reader will meet the grown-up Nabi and Sami on the pages of the story «The Real Men» in 1963. The chronological division is necessary for the author to show us that despite the eventful plot, Sami and Nabi do not change internally: they still know how to be friends, honor their elders, and their courage is the most important spiritual component.

Библиографический список

1. Сулиманов М.С. *Настоящие мужчины.* Махачкала: Дагучпедгиз, 1981. 168 с.
2. *Писатели Дагестана: из века в век.* Составитель М. Ахмедова. Махачкала: ГУ «Дагестанское книжное издательство», 2009.
3. Сулиманов М.С. *Черная пещера*. Москва: Советская Россия, 1958.
4. Линкова И.Я. *Дети и книги*. Москва: Издательство «Знание», 1970.
5. Алуева М.А. Синтез текста и рисунка в детской художественной книге. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2010; № 1 (3): 105 – 108.

References

1. Sulimanov M.S. *Nastoyaschie muzhchiny.* Mahachkala: Daguchpedgiz, 1981. 168 s.
2. *Pisateli Dagestana: iz veka v vek.* Sostavitel' M. Ahmedova. Mahachkala: GU «Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo», 2009.
3. Sulimanov M.S. *Chernaya peschera*. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1958.
4. Linkova I.Ya. *Deti i knigi*. Moskva: Izdatel'stvo «Znanie», 1970.
5. Alueva M.A. Sintez teksta i risunka v detskoj hudozhestvennoj knige. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2010; № 1 (3): 105 – 108.

Статья поступила в редакцию 26.06.21

УДК 821.161.1

***Boronoyeva T.A.**, Candidate of Art History, senior lecturer, Director of the National Museum (Ulan-Ude, Russia), E-mail: tatboronoeva@gmail.com*
***Imikhelova S.S.**, Doctor of Philology, Professor, Department of the Russian and Foreign Literature, Institute of Philology, Foreign Languages and Mass Communication, Buryat State University n.a. Dorzhi Banzarov (Ulan-Ude, Russia), E-mail: univer@bsu.ru*
***Mongush E.D.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the Russian Language and Literature, Tuvan State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: mongun2005@yandex.ru*

EAST AND WEST IN CONTEMPORARY BURYAT LITERATURE AND ART. The paper is dedicated to the contemporary Buryat artists, the representatives of various arts in the works of which the opposition of East-West takes a significant place. The authors pay attention to the specifics of the interaction of eastern and western cultural codes in the works of Buryat poetry and fine arts. The subject of the research is to establish the similarities and differences in the approach of the representatives of different generations, such as the poet Bair Dugarov (born in 1947), and the painter and sculptor Zorikto Dorzhiev (born in 1976). It is noted that the synthesis of cultures, Buryat or Oriental, and Western or European, takes place in their works. It was revealed that this synthesis allowed each of the artists to express their creative "self" in the most complete and original way. It is stated that, being the representatives of the ancient Buryat-Mongol ethnos, they abandoned the narrow national vision of this synthesis and presented their vision from the wider Eurasian perspective. The spatial organization of the Great Steppe and the aspects that unite Dugarov's poems and Dorzhiev's picturesque paintings are analyzed. The music of the verse combining the memory of the lyrical hero inherited from the ancestors of the steppe life and the nostalgia of the modern poet for the lost beauty, are shown in Dugarov's poetry. The images of a nomadic horseman, an oriental woman, plots of everyday life, rituals, replaced by new images of contemporaries, are considered in Dorzhiev's painting in the symbiosis of Orientalism and Western tradition. The contact of national and European plots, in comparison of archaism and modernity, are presented in their works. Despite the difference in generational contribution, the relationship between Dugarov's poetry and Dorzhiev's fine arts is seen in the "literary" of the painter and the "picturesqueness" of the poet's word, in the originality of lyricism and irony. It is concluded that the image of the Artist appears in the dialogue between Eastern and Western traditions.

Key words: **Great Steppe, space-time, nomad, Buryat art.**

Т.А. Бороноева, *канд. искусствоведения, доц., директор Национального музея Республики Бурятия, г. Улан-Удэ, E-mail: tatboronoeva@gmail.com*
С.С. Имихелова, *д-р филол. наук, проф., Институт филологии, иностранных языков и массовых коммуникаций Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова, г. Улан-Удэ, E-mail: univer@bsu.ru*
Е.Д. Монгуш*, канд. филол. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: mongun2005@yandex.ru*

ВОСТОК – ЗАПАД В СОВРЕМЕННОЙ БУРЯТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ИСКУССТВЕ

Статья посвящена современным бурятским художникам – представителям разных искусств, в творчестве которых значительное место занимает оппозиция Восток – Запад. Авторы статьи остановились на специфике взаимодействия разных культурных кодов, восточных и западных, в произведениях бурятской поэзии и изобразительного искусства. Предметом исследования является установление сходства и различия в подходе художников разных поколений – поэта Баира Дугарова (род. в 1947 г.) и живописца, скульптора Зорикто Доржиева (род. в 1976 г.) к синтезу разных культур – своей, национальной, и западной, европейской. Выявлено, что этот синтез позволил каждому из художников наиболее полно и своеобразно выразить свое творческое «я». Утверждается, что, принадлежа к древнему бурят-монгольскому этносу, они отказались от узконационального видения этого синтеза и запечатлели полифонию евразийского пространства. Анализируется пространственная организация Великой Степи, то, что объединяет стихи Дугарова и живописные картины Доржиева. Показана музыка стиха, соединяющая память лирического героя, доставшуюся от предков степной жизни и ностальгию современного поэта по утраченной красоте в поэзии Дугарова. Образы всадника-кочевника, восточной женщины, сюжеты повседневной жизни, ритуалов, сменяющиеся новыми образами современников, рассматриваются в живописи Доржиева в симбиозе ориентализма и западной традиции, соприкосновении национальных и европейских сюжетов, в сопоставлении архаики и современности. Несмотря на различие поколенческого вклада, взаимосвязь поэзии Дугарова и изобразительного искусства Доржиева увидена в «литературности» живописца и живописности слова, в своеобразии лиризма и иронии. Сделан вывод о том, что в диалоге восточной и западной традиций предстает образ Художника, не знающего никаких временных, пространственных, национальных границ, свободно перемещающегося в них со своей сложной внутренней организацией.

Ключевые слова: **Великая Степь, пространство-время, кочевник, бурятское искусство.**

Жгучий интерес национальных российских художников к теме «Восток – Запад» объясняется неизбежным воздействием на их творчество различных культурных традиций. В бурятском искусстве этот интерес поддерживается особенностями бурятской культуры, такими свойствами национальной ментальности, как открытость другим народам и культурам, готовность к взаимопониманию, толерантность [1]. Говоря о феномене транскультурного бурятского писателя, исследователи отмечали одну из причин устойчивой тенденции к синтезу традиций европейской и восточных культур – обусловленность историко-географическим положением Бурятии как «перекрестка культур» [2]. Вот почему оппозиция Восток – Запад предстает в бурятском искусстве ментальной в своей основе.

Выбор двух бурятских художников – поэта Баира Дугарова (род. в 1947 г.) и живописца Зорикто Доржиева (род. в 1976 г.), представителей двух поколений, «отцов» и «детей», вызван не только их значительным местом в национальной культуре, их ведущей ролью в ее современном бытовании. Важным для авторов данного исследования является присущее им обоим осознание себя как носителей двух культур, двух ментальностей – «своей», восточной, и «чужой», западной. Если же обратить внимание на коренное отличие двух частей оппозиции в их творчестве, то можно увидеть родство двух художников в изображении своего, национального пространства и различие в их притяжении к западной цивилизации как пространству Истории.

Постановка проблемы. Пространственная организация в поэзии и живописи имеет свои отличия, но взаимодействие разных культурных кодов Востока и Запада служит общим контентом творчества двух бурятских художников, одинаково занятых поисками исконной национальной идентичности. Зато принадлежность к разным поколениям позволяет проблематизировать несомненное различие в подходе к процессу взаимодействия восточной и западной ментальностей в одной национальной культуре. Внутренняя динамика взаимоотношений национальной культуры и культуры Запада в современном бурятском искусстве – проблема историко-теоретическая, в решении которой, возможно, играют свою роль различие как эстетического дискурса (словесного и изобразительного), так и поколенческого фактора.

Описание изучаемого предмета. В творчестве Баира Дугарова, народного поэта Бурятии, дважды лауреата Государственной премии республики, устойчивое обращение к оппозиции Восток – Запад занимает чуть ли не центральное место. Историк по образованию, доктор филологических наук, он в своем поэтическом творчестве отдал дань и поискам национальной самоидентичности, и открытости мировой западной культуре. В поэтическом замысле его книг всегда слышалась музыка стиха, который соединяет звуки «струны волосяной» на бурят-монгольском морин-хуре и звучание европейской скрипки. Поэт даже дал афористичное определение своей поэзии: «*Апполонова лира звучит морин-хура струною*» [3]. В образной ткани также заметна не оппозиция, а синтез восточного и западного сознаний. Так, постоянные степные образы всадника-кочевника и его коня-иноходца неотрывны от лирического сознания современного поэта, который часто ощущает себя «пешим всадником», который, изучая древнюю историю, прошел по путям монгольских коней, при этом *«Оставляя Пегаса / На свежей лужайке пастись»* [4]. В стихотворениях всех его сборников и циклов облик лирического героя отражает сложность внутреннего мира, пытающегося соединить Восток и Запад в некое гармоничное единство.

Однако эта многосложность глубоко драматична, например, все в том же образе коня отражена пространственно-временная характеристика лирического героя, вместе с конем переживающего исторический разлом. Когда-то «*Конь спасал от забвенья героев и дев волооких, / Конь читал сокровенные мысли царей и пророков*», а теперь «*Конь, стреноженный веком, пасется в тени автострады*» («Конь»). Смягчает эту печальную перемену только доставшийся от предков морин-хур, на грифе «увенчанный ликом коня» (бурят. морин – конь, хур – смычковый музыкальный инструмент монгольских народов) [4]. В стихотворении «Лошадь на асфальте» вовсе нет никакой надежды в символическом образе понукаемой седоком-стариком лошади, которая, как кажется герою, *«только быстрым шагом шла, / Затем все медленней, / Все тише, / Как будто уходила не спеша / В Историю»* [4]. Эта ситуация повторяется в других стихотворениях, где герой-горожанин сожалеет о забвении «свободы и простора», связанного с наступлением цивилизации на степное пространство.

Пространство поэзии Дугарова – это доставшаяся от предков Великая Степь, тесно смыкающаяся с современным городским пространством. Так, книга стихов «Азийский аллюр» – это мир номадов Сибири и Центральной Азии, пространство, населенное воинами, всадниками, наполненное музыкой родной степи с юртами и пением жаворонка. И оно запечатлено в памяти, сознании лирического героя, скачущего в «одежде» средневекового кочевника и одновременно путешествующего по городам Запада. Это обобщенный образ средневекового всадника и современного поэта, в котором живут гены Темуджина и которого притягивает своей поэтичностью «Сокровенное сказание монголов: «*Крутые волны бытия / Смели с планеты след монгольского коня. / Но предков дух возвысить до вселенной / Сумела Степь в свой звездный час. / И песнь ее сказаньем сокровенным / Сквозь времена во мне отозвалась*» («На исходе тысячелетья») [3]. Это одно из программных заявлений Дугарова о личной причастности к национальным истокам и заветам. В ключевых для поэта словах заявлены ценности его поэтического мира. И в этом ряду ценностей – народная песня, родная степь, верный конь – главенствует музыка степи и лошадиного бега. Степь у него ликует в переливах протяжных песен и *«в полумесяцах подков*». Лирический герой – современный горожанин, тоскующий по забытым в городском шуме ценностям, но он еще поэт, знаток сказаний-улигеров, сказитель-улигершин, который мыслит и творит традиционным анафорическим стихом с рифмой в начале строк: «*Эра могучих сказаний зачем мою песню тревожит? / Эхо анафор степных ощущаю дыханьем своим*»[2].

Мир Великой Степи в поэзии Дугарова одновременно архаичен и историчен. Потому что одно из лучших качеств его поэзии — необычайное единство сиюминутности, истории и вечности. Пространство-время в его стихах неизменно сближает эпохи и континенты, времена и страны. Как это происходит, можно увидеть, например, в стихотворении «От Орды до Ордынки». Разговор лирического героя с московским археологом – специалистом по Золотой Орде в кафе на улице, которая «несет в своем имени быль о веках», вдруг обернется активной работой воображения. И не без подсказки родословной предков герой увидит себя, азиата, и собеседника, степняка-кипчака, сквозь толщу веков – и оживет картина: «*Наши кони и степи друг с другом в пространстве братались <…> Дни заката клубились, как пыль из-под конских копыт…*» [4]. Ясность и гармония в душе лирического героя не противоречат ноте горечи, ностальгии по прошлому и соседствует с двойственным, амбивалентным отношением к истории, современности благодаря преодолению антиномии Восток – Запад. Так, в стихотворении из книги «Сутра мгновений» звучит мысль о неразрывном единстве прошлого и настоящего – она о вкладе Великой Степи в диалог, который живет в сознании лирического героя-современника, и в мечте гуннского шаньюя, услышавшего зов будущего в могучем громе чингисовой конницы: «*Все это будет, яростно случится. / Однажды встанет на дыбы степной простор. / И первая Евразия*

родится, / связуя стременами Запад и Восток…» [5]. О евразийстве поэта подробно написано одним из авторов данной статьи [6].

Язык гармонии с окружающим миром сближает Дугарова с тибетским поэтом-отшельником Миларайбой и японцем Басё («Поэты»). Но рядом с восточными поэтами в сознании лирического героя третий – Тютчев, духовное родство с которым бурятский поэт ощущает на протяжении всего творчества. Примирение современности и вечности, соединение просторов бурятской степи и огней небоскребов происходит благодаря силе поэтической памяти и воображения, самобытному пониманию синтеза восточного и западного, который выступает как диалог взаимодействия и взаимопроникновения двух культур – древней Степи и современной цивилизации.

Поэзия Дугарова вполне соотносима с творчеством художников-живописцев его поколения: Аллы Цыбиковой, Бальжинимы Доржиева, Александры Дугаровой. Но гораздо интереснее и репрезентативнее сравнить ее с живописным искусством Зорикто Доржиева. В этом можно убедиться, сравнив пространственную составляющую их творчества – все ту же тему Великой Степи, с которой З. Доржиев ворвался в мир современного изобразительного искусства. Он получил академическое образование в Красноярской академии художеств (как и его старший коллега, знаменитый скульптор Даши Намдаков) и является одним из ведущих мастеров нового поколения художников, чье творчество целиком относится к XXI веку. Именно в начале нынешнего столетия прошли его выставки в Москве и Петербурге, в Японии и США, во Франции и Венеции.

В самом начале творчества его кочевники, всадники, охотники обитают в особом измерении и пространстве. Это, как и у поэта Дугарова, Великая степь. Но в ней нет связи с современностью автора. Это некая древность, время азийской архаики. Темы, сюжеты, образы раскрывают как бы внеисторическое существование бурятского этноса. В центре его живописных картин номад, Кочевник вообще. Иногда это воин («Войско»), а иногда отправляющийся на соколиную охоту охотник («Охотник») или средневековый всадник, доставляющий почту («Почтальон»). Мир населен и женщинами – невестами, принцессами, наложницами хана. Поиски невесты – мужское занятие этого условно-символического Кочевника. Например, на картине «Похищение» изображен верный конь, ожидающий всадника, а тот уже радостно мчится с добычей через плечо, выполняя своего рода ритуал, против которого не возражает сама девушка и который означает заведенный порядок в этом мире.

Живопись Доржиева очень предметна, четко изображены облачения, доспехи всадников-воинов. А лиц зритель не увидит в современном понимании, вместо них архаические маски, где не выделены глаза, вместо них щелки, на своих местах находятся уши – вот и вся маска. То есть это не конкретный мужчина, он – представитель рода-племени, средневековый человек вообще. Разнообразие масок велико, как много и изображений коня, девушек-невест, детей с их древними играми. Эта Степная Вселенная затем будет всегда ощущаться в творчестве художника.

Начиная с 2010-х гг., в его живописных портретах появляются черты конкретных людей, условный человек вообще уступает место историческому человеку, нашему современнику («Берег»). И лицо у него напряжено, нервно, озабочено и встревожено. Здесь заметно немало общего с тревогой, драмой лирического героя Б. Дугарова. И вот уже в картинах начинают проступать рафинированные фигуры европейской живописи, появляются личные ощущения и переживания героев. Вместо мифологического портрета восточной красавицы («Дангина») возникает портрет «Девушки с коралловой сережкой», перекликающийся с известной картиной нидерландского художника Я. Вермеера, где юное прекрасное существо уже задумывается о своем, личном, а вовсе не о том, чтобы принадлежать господину, другому миру, роду-племени. Внутренняя жизнь его степной «Джоконды хатун» (т.е. госпожи) отражается в лирическом ландшафте с туманной дымкой [7]. За этими экспериментальными картинами художника встает ощущение внутренней драмы нового героя.

В картину мира Доржиева врывается историческая реальность, где союз ориентального и западного налицо («Летописец»). И часто это реальность, где одновременно сосуществуют древность и современность. Например, в картине «Принцесса» сюжет андерсеновской, европейской сказки обыгрывается вполне иронично: девушка спит на более чем 10 – 12 толстых и тонких перин, одеял, и это девушка современная, со спортивным телом, живущая не в юрте, а в современном городе. Об этом говорит снятая с ног обувь, иронично стилизованная под старинную сказку – с загнутыми носками, а между матрацами засунуты и выглядывают спортивные гольфы. Или портрет «Художник», где юноша в национальном халате, подпоясанном кушаком, стоит перед голой уличной стеной и держит в руках распылитель с краской, а шейный платок закрывает рот и нос, чтобы предостеречь их от ядовитого запаха. Смотрит он прямо на зрителя, и глаза уже не щелки, они широко расставлены, и азиатский разрез не мешает рассмотреть облик новой личности, чуть ли не из будущего, когда неизвестно, кем она обернется.

Картины нового, зрелого Доржиева уже населены мужчинами, женщинами, детьми, в которых еще что-то остается от условного персонажа, человека вообще, но много из мира иного, наисовременнейшего. И если появляются степные всадники, то они уже наполнены ощущением новой эпохи – компьютерной, цифровой. С крупов и копыт коней, например, стекает краска, а на фоне и даже в одеяниях проступают западные письмена современной эпохи. Исторический разлом говорит о диалоге Востока и Запада, в нем нет драматизма поэта Дугарова, а есть легкая, даже веселая ирония. Дух европейской культуры Нового времени остро чувствуется, но в нем много опосредованного влияния – с налетом иронии («Девочка с персиками», «Ассоль», «Незнакомка»).

Все эти изменения в картине мира художника говорят о полемике с самим собой ранним, в борьбе с былыми устремлениями. Поистине, как у Пастернака: «С кем протекли его боренья? / С самим собой, с самим собой». И границы между этими мирами, прежним, архаичным и новым, современным, как и границы между творческими этапами, полемически открыты, подвижны. Пафос цельного мира Б. Дугарова нарушен, потому что тонет в иронии. И все потому, что искусство З. Доржиева находится в движении, движется вперед в борьбе с заложенными в нем противоположностями. И драма лирического героя Дугарова, и лирическое соприкосновение героев Доржиева с реальностью – это явления одного порядка. Движение говорит о включенности представителей своего народа в исторический процесс, в процесс соединения западных и не-западных влияний.

Общим для двух художников можно считать верность всему национальному и зависимость от других источников творчества. В их степных образах заметно демонстративное возвращение к архаической, экзотической аутентичности как некое противостояние европоцентризму, западному мышлению, которое свойственно негативной модели реальности и постколониальному восприятию мира в постсоветском искусстве [8]. Тем не менее «литературность» изображения у Доржиева и изобразительность словом у Дугарова – свидетельство не только разных видов искусств. Картины из «жизни народа», лирически-тревожные у Дугарова и эпически-спокойные у Доржиева, наполнены чертами национальной идентичности, в которой много от западной идентичности художников, освоивших школу европейского искусства. Недаром Дугаров открыт восприятию других культур как художник, отдавший дань признательности явлениям и веяниям Запада (например, верлибр «Манхэттен»). У Доржиева иной ряд западного пространства – не всегда серьезный, очень игровой, условный, эстетский («Даная», например). Но у каждого отчетливо выступает диалог, открытость позиции художника, сохраняющего или стремящегося к внутренней гармонии, в том числе к гармонии между «своим» и «не своим».

Цель работы связана с определением динамики развития творчества бурятских художников в освоении оппозиции Восток – Запад, с выяснением особенностей исторического бытования современного национального художника на стыке культурных традиций.

Описание методов. Сравнительно-сопоставительный анализ и герменевтическая интерпретация поэтических и живописных произведений.

Результат, полученный в исследовании. Сравнить внутреннее развитие художественных миров двух современных бурятских художников – поэта Б. Дугарова и живописца З. Доржиева позволяет – их постоянное обращение к теме «Восток – Запад». Несмотря на различие произведений двух видов искусства и принадлежность их авторов к разным поколениям, можно увидеть общую тенденцию к диалогу «своего», восточного, и «не своего», западного, в единой пространственной организации. Соединение облика средневековой Великой Степи с образами современной реальности указывает на то, что бурят-монгольский этнос и его культура сегодня существуют в пространстве Истории, в диалоге прошлого и настоящего, сиюминутного и вечного. А диалог «своего» и «другого» как «своего» осуществляется в бурятском искусстве по-разному: он может быть серьезным, происходить напрямую, но может быть и опосредованным, ироничным, но в обоих случаях это образцы подлинного диалога Востока и Запада.

Произведения обоих бурятских художников, заряженные на диалог Востока и Запада, осуществляют репрезентацию национального на основе менталитета новой, универсальной личности художника, творящей в контексте расширяющегося сознания новой цивилизации. Созданный Б. Дугаровым и З. Доржиевым образ художника, свободно существующего в пространстве, где отсутствуют любые границы – временные, пространственные, национальные, приводит к пониманию ментальных оснований национальной культуры, открытой к иной эстетической традиции. Изучение разных культурных кодов в творчестве поэта и живописца ведет к необходимости объяснить динамику изменений внутренних эстетических установок современного художника в полифоническом, поликультурном пространстве глобализирующегося мира.

Библиографический список

1. Серебрякова З.А. Национальный характер в бурятском историческом романе 1958 – 1965 годов. *Вестник Забайкальского государственного университета.* 2009; № 4 (55): 141 – 149.
2. Найдаков В.Ц. Владимир Митыпов. *Портреты бурятских писателей*. Улан-Удэ: Издательство БНЦ СО РАН, 1997: 63 – 70.
3. Дугаров Б. *Азийский аллюр.* Улан-Удэ: Республиканская типография, 2013.
4. Дугаров Б. *Тэнгрианские песни*. Москва: Воймега, 2017.
5. Дугаров Б. *Сутра мгновений*. Улан-Удэ: Республиканская типография, 2011.

6. Имихелова С.С. Дневник современного евразийца в книге бурятского поэта Б. Дугарова: рассматривается евразийский аспект книги бурятского поэта «Сутра мгновений», вышедшая в 2011 году (г. Улан-Удэ). *Текст. Книга. Книгоиздание*. Томск. 2019; № 20: 88 – 106.
7. Якимович А. Зорикто Доржиев. *Воображаемая реальность.* Москва: Государственная Третьяковская галерея: 5 –11.
8. Толстанова Т.А. Постколониальная теория, деколониальный выбор и освобождение эстезиса. *Человек и культура.* 2012; № 1: 1 – 64.

References

1. Serebryakova Z.A. Nacional'nyj harakter v buryatskom istoricheskom romane 1958 – 1965 godov. *Vestnik Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta.* 2009; № 4 (55): 141 – 149.
2. Najdakov V.C. Vladimir Mitypov. *Portrety buryatskih pisatelej*. Ulan-Ud`e: Izdatel'stvo BNC SO RAN, 1997: 63 – 70.
3. Dugarov B. *Azijskij allyur.* Ulan-Ud`e: Respublikanskaya tipografiya, 2013.
4. Dugarov B. *T`engrianskie pesni*. Moskva: Vojmega, 2017.
5. Dugarov B. *Sutra mgnovenij*. Ulan-Ud`e: Respublikanskaya tipografiya, 2011.
6. Imihelova S.S. Dnevnik sovremennogo evrazijca v knige buryatskogo po`eta B. Dugarova: rassmatrivaetsya evrazijskij aspekt knigi buryatskogo po`eta «Sutra mgnovenij», vyshedshaya v 2011 godu (g. Ulan-Ud`e). *Tekst. Kniga. Knigoizdanie*. Tomsk. 2019; № 20: 88 – 106.
7. Yakimovich A. Zorikto Dorzhiev. *Voobrazhaemaya real'nost'*. Moskva: Gosudarstvennaya Tret'yakovskaya galereya: 5 -11.
8. Tolstanova T.A. Postkolonial'naya teoriya, dekolonial'nyj vybor i osvobozhdenie `estezisa. *Chelovek i kul'tura.* 2012; № 1: 1 – 64.

Статья поступила в редакцию 08.06.21

УДК 811

Wang Dihan, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: wangdihan@inbox.ru*

APPLICATION OF THE PRINCIPLES OF COOPERATION IN THE OFFICIAL AND BUSINESS SPHERE OF LIFE OF RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES. The article examines the application of principles of cooperation between native speakers of the Russian and Chinese languages within the framework of the official business sphere. The principles of cooperation play an important role in the analysis of the speech behavior of communicants from different cultures. Analyzing different understandings of the principles of cooperation and politeness, in China and Russia, the author comes to the conclusion that the principles of cooperation make it possible to achieve the communicative goal of the interlocutors. Communicators should be more flexible and follow the principles of cooperation, taking into account factors such as language differences, context, as well as cultural differences. The principles of cooperation in Russia and in China have a number of differences, which are primarily due to the specifics of Chinese culture, as well as the philosophical concepts of Confucianism. The principles of cooperation in Russia are in many ways similar to the principles of cooperation in Western countries.

Key words: **principles of cooperation, principles of politeness, business sphere, Chinese language, Russian language, linguopragmatics, maxims, speech etiquette, speech communication.**

Ван Дихань*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: wangdihan@inbox.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ПРИНЦИПОВ КООПЕРАЦИИ В ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОЙ СФЕРЕ ЖИЗНИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье проводится исследование применения принципов кооперации носителей русского и китайского языков в рамках официально-деловой сферы. Принципы кооперации играют важнейшую роль в анализе речевого поведения коммуникантов разных культур. Анализируя разные понимания принципов кооперации и вежливости в Китае и России, автор пришел к выводу, что они позволяют достичь коммуникативной цели собеседников. Коммуниканты должны быть более гибкими и соблюдать принципы кооперации, принимая во внимание такие факторы, как языковые и культурные различия, а также контекст. Принципы кооперации в России и в Китае обладают рядом отличий, которые в первую очередь обусловлены спецификой китайской культуры, а также философских понятий конфуцианства. Принципы кооперации в России во многом схожи с принципами кооперации западных стран.

Ключевые слова: **принципы кооперации, принципы вежливости, деловая сфера, китайский язык, русский язык, лингвопрагматика, максимы, речевой этикет, речевая коммуникация.**

Принципы кооперации в России и в Китае

Значительный вклад в развитие теории речевой коммуникации, а также формулирование принципов кооперации был сделан американским лингвистом и философом Г.П. Грайсом. В 1967 г. Г.П. Грайс выступил в Гарвардском университете с докладом. В ходе выступления им были предложены принципы кооперации. В частности, ученый отметил, что в нормальных коммуникативных ситуациях люди всегда кооперируются, чтобы достигнуть единой цели общения, то есть предоставляют друг другу информацию, необходимую для того, чтобы разговор прошел в соответствии с целью или выбранным направлением общения.

Так, с точки зрения Г.П. Грайса, диалог является совместной деятельностью участников, при этом каждый из них вносит свой вклад в построение коммуникации и признает общую цель диалога [1]. Основываясь на данном суждении, Г.П. Грайс ввел четыре следующих максимы кооперативного речевого поведения:

1. **Максима полноты,** которая связана с количеством информации, необходимой для коммуникативного акта. Особенно важно соблюдать данную максиму в информационный век, так как вокруг нас много ненужной информации, которую необходимо фильтровать.

2. **Максима количества информации**, которая означает количество предложенной коммуникантами информации. Высказывание общающихся должно содержать не меньше и не больше информации, чем требуется. В процессе речевого общения люди должны передавать необходимый объем информации, чтобы удовлетворить потребности обеих сторон общения. Соблюдение данной максимы позволяет достичь эффективных результатов в ходе коммуникации.

3. **Максима качества информации.** Максима качества информации означает, что предоставленная информация верна (не говорите того, что считаете ложным; не говорите того, для чего у вас нет достаточных оснований).

4. **Максима релевантности** обладает только одним принципом: не следует отклоняться от темы разговора. Г.П. Грайс считает, что предоставленная информация должна соответствовать предмету разговора. Коммуниканты должны разговаривать на определенную тему, стараться привлекать интерес собеседника.

5. **Максима манеры** обозначает внутреннюю оценку способа передачи информации. Эта максима сконцентрирована на том, как говорится, а не что говорится, и в первую очередь требует ясного выражения мыслей. Данный принцип требует, чтобы предоставленная информация должна быть понятной.

Таким образом, максимы Грайса расширяют знания о критериях речевой культуры (грамотности, четкости, уместности, краткости, выразительности), являясь не только правилами речевой культуры, но и выполняя функцию нравственных, эстетических и социальных постулатов.

Помимо принципов кооперации, предложенных Г.П. Грайсом, также существуют принципы вежливости, предложенные другим исследователем Дж. Личем. Принципы вежливости и кооперации являются взаимодополняющими, поскольку без вежливости не может быть кооперации. Часто оба данных набора максим рассматриваются исследователями как одно единое целое. Так, согласно мнению Дж. Лича, существует шесть максим вежливости:

1. Максима такта. В идеале любой коммуникативный акт предусматривает определенную дистанцию. Не следует затрагивать тем, потенциально неприятных для собеседника (частная жизнь, индивидуальные предпочтения и т.д.).

2. Максима великодушия. Успешный коммуникативный акт не должен быть дискомфортным для участников общения. Согласно данной максиме, собеседнику не следует связывать партнера обещанием или клятвой.

3. Максима одобрения. Собеседники должны стараться меньше унижать других участников коммуникации, а также больше хвалить других участников коммуникации;

4. Максима скромности. Собеседники должны стараться как можно меньше хвалить и умалять себя.

5. Максима согласия. Собеседники должны минимизировать разногласия между двумя сторонами.

6. Максима симпатии. Собеседники должны демонстрировать сочувствие и расположенность к другим [2].

Из вышеприведенных шести максим мы видим, что говорящий должен стараться вести себя скромно, больше уважать и хвалить собеседника, чтобы обе стороны общения чувствовали уважение друг к другу, чтобы достичь цели речевого общения и способствовать его успеху. Основываясь на составляющих принципов кооперации, человек может научиться использовать разумные и логичные речевые обороты для общения и достижения коммуникативных целей. Важно отметить, что составляющие принципов являются условными. По этой причине говорящие иногда не соблюдают эти принципы из вежливости.

Культурные различия часто приводят к разному пониманию речевого поведения, особенно в межкультурной коммуникации. Ориентирование на различия применения принципов кооперации и вежливости как в Китае и России, так и в международном общении является актуальным с точки зрения развития дружественных отношений между обеими странами.

Вышеперечисленные принципы, предложенные Г.П. Грайсом и Дж. Личем, в полной мере применяются в российских реалиях, где российская специфика в целом не имеет значительных отличий от общих положений, изложенных данными учеными. По этой причине можно сказать, что в России принципы кооперации рассматриваются на основе теории, предложенной Г.П. Грайсом и Дж. Личем.

Если обратиться к китайским исследователям, то можно выделить несколько наиболее выдающихся исследователей, работавших в данном направлении: Хэ Цзыжань, Цянь Гуаньлянь, Жань Юнпин и Гу Юйго. Все они внесли значительный вклад в изучение лингвопрагматики и различных ее аспектов. По причине того, что теория лингвопрагматики сформировалась в англоязычных странах, многие исследования китайских ученых во многом опирались на материалы англоязычных исследователей. Спустя некоторое время количество работ китайских авторов увеличилось. В них происходили различные дополнения в теорию лингвопрагматики и в принципы кооперации, в частности, что было обусловлено рядом заметных культурных отличий Китая от западных стран. Так, исследователь Цянь Гуаньлянь уточнил принципы кооперации Г.П. Грайса применительно к китайской специфике. Все вышеперечисленные авторы приходят к выводу, что принципы, предложенные Г.П. Грайсом и Дж. Личем, во многом совпадают, однако существует и ряд различий в китайской традиции кооперации, что проявляется в большем количестве возможных максим кооперации. Так, авторы в дополнение к принципам кооперации выдвигают максиму юмора, а также максиму сдержанности. Максима сдержанности заключается в том, что собеседник не должен задавать лишних вопросов, а также поднимать тем, которые могут быть неуместны в конкретной ситуации. Частично данная максима схожа с максимой такта у Грайса, однако в силу китайской специфики она не является тождественной. Уместность ситуации в данном случае зависит от иерархии в китайском обществе и социального положения участников диалога. Максима юмора заключается в успешном применении шутки или иронии к сказанному собеседником при удобном случае. Согласно данной максиме, юмор должен быть уместен и не должен оскорблять собеседника. Применимость данной максимы также регламентируется в зависимости от социального или иерархического положения участников [3]. В целом можно сказать, что работы китайских исследователей во многом ставят цель углубить знания по принципам кооперации с учетом китайской специфики.

Еще одним из наиболее выдающихся исследователей, который также занимался исследованием принципов кооперации, является Гу Юйго. Так, в 1992 году китайский ученый предложил пять составляющих элементов принципов кооперации и вежливости, применимых в соответствии с традицией и культурой Китая [4].

1. Восхваление собеседника и умаление своих достоинств. Говорящие должны быть скромными в беседе о личных делах, а также хвалить собеседника и принижать свои заслуги.

2. Соответствие обращения социальному статусу собеседника. Обращение к людям должно быть основано на их социальном статусе.

3. Использование манер и культурной речи. При общении люди должны говорить культурно, соблюдая манеры. Посредственная и простая речь исключена.

4. Уважение и стремление к единству. Когда мнение говорящего и слушателя расходятся во время общения, они должны уметь уступать друг другу, т.е. стремиться к компромиссу, сохраняя при этом свои взгляды.

5. Скромность и оценка поступков собеседника. Когда разговор касается поступков говорящего, их целью должна являться польза для окружающих [4].

Основное различие между принципами кооперации и вежливости Китая и западных стран заключается в восхвалении собеседника и умалении своих преимуществ, а также в проявлении скромности, которые отражают характер китайской культуры. Еще одной характерной особенностью является соблюдение принципов сдержанности и юмора, предложенных Хэ Цзыжанем. Также важно упомянуть и важность влияния конфуцианского учения, которое традиционно регламентирует уважительное отношение к собеседнику, особенно, если собеседник имеет более высокий социальный статус или является старшим по возрасту. Принципы кооперации являются во многом универсальными, а также распространяются в любой языковой среде, и китайский язык не является исключением. С древних времен для китайцев правильная речевая коммуникация имела большое значение, в процессе ее использования люди сознательно или несознательно придерживались принципа кооперации.

Важным элементом в китайской традиции является «Учение о Середине», которое было придумано китайским философом Конфуцием. Оно представляет собой не только этическую теорию, но и способ мышления. Данное учение – это суть конфуцианской моральной мудрости, своего рода норма человеческого поведения. «Учение о Середине» гласит, что мысли и поступки людей должны быть умеренными и уместными. Только тогда, когда люди достигнут гармонии, или так называемой «середины», их мысли и поступки смогут быть взвешенными. В процессе речевого общения собеседники должны передавать соответствующий объем информации, чтобы удовлетворить потребности друг друга, чем может быть достигнут максимальный эффект от коммуникации [5].

Проводя аналогии с принципами, предложенными западными исследователям, можно отметить, что, например, «максима качества информации» отражает в себе традиционное китайское понимание честности. Конфуций полагал, что люди при общении должны быть искренними, чтобы заводить дружбу. Искренность и честность помогают разрешить любые противоречия, и потому при общении мы должны предоставлять честную информацию, чтобы общение было максимально эффективным.

Другой принцип – «максима релевантности» – соответствует традиционному образу мышления и логике китайцев. Данный принцип говорит о том, что предоставленная информация должна быть понятной, необходимо избегать неоднозначности, быть кратким, речь должна быть организованной. В китайском языке, в отличие от русского, нет ни склонений, ни спряжений, поэтому порядок слов в предложении играет ключевую роль для восприятия смысла. Китайцы большое внимание уделяют логическому строению выражения.

Таким образом, несмотря на то, что принципы кооперации были по большей степени разработаны в США, они хорошо применимы к китайскому языку, а их компоненты отражают весьма важные аспекты традиционной китайской культуры: конфуцианство, честность, философское мышление и логику.

Исходя из вышеприведенных принципов, а также конфуцианских представлений, можно сделать вывод, что принципы кооперации в Китае в некоторой степени отличается от общепризнанного мышления, характерного для стран Запада. Несмотря на это, большая часть таких принципов в той или иной степени совпадает, что обусловлено тождественностью многих прагматических установок в русской и китайской культурах.

2. Применение принципов кооперации в деловой сфере

Кооперация в официально-деловой сфере характеризуется высокой степенью официальности и максимальным соблюдением речевых клише, характерных для той или иной речевой ситуации. К официально-деловой сфере относятся всевозможные контакты между представителями организаций, компаний, а также общение на официальном уровне между послами или государствами. В подобных условиях соблюдение этикета, а также его речевой составляющей является обязанностью для всех участников, поскольку несоблюдение этикета может серьезно нарушить коммуникацию и ослабить отношения переговаривающихся сторон. В деловом аспекте официальность обстановки требует от участников диалога выражать максимальную почтительность, вежливость и уважение по отношению к собеседнику. В данных аспектах от участников требуется максимальное соблюдение всех максим и принципов кооперации для достижения своих прагматических задач.

Особенность китайской стороны в рамках делового общения может быть построена на строгой иерархии, где обычно младшие сотрудники стремятся выразить свое почтение и уважение к более старшему или опытному собеседнику. Так, это может выражаться в более уничижительном представлении своих мыслей, а также подчеркивании важности старшего собеседника. На начальном этапе переговоров существенную роль играет внешний вид партнеров, а также манера их поведения. Таким образом китайская сторона стремится определить статус каждого участника переговоров, от которого зависит соответствующее отношение на переговорах и в ходе дальнейшего сотрудничества [5, с. 111 – 113]. В общении с иностранцами китайцы демонстрируют особую вежливость и уважение – при встрече с иностранцем всегда стремятся поговорить с ним на его языке. Помимо этого, грубость на переговорах и официальных встречах по отношению к иностранцу является недопустимой [5].

Согласно утверждениям известного востоковеда А.А. Маслова, понятие *мяньцзы* (кит. 面子) является одним из ключевых в китайской этике и переводится как «лицо», но трактуется как авторитет человека и его положение в обществе. Его значительность обусловлена тем, что китайское сознание исторически сформировалось как часть коллективного – подчеркивалось преимущество группы людей над индивидуальным человеком. Поэтому забота о сохранении своего лица во многом подразумевает заботу о сохранении лица окружающих и умение следовать правилам китайского общества [6]. Ошибка одного сотрудника может привести к потере лица всей корпорации. Стоит отметить, что степень важности *мяньцзы* практически не изменилась в течение нескольких тысячелетий, поэтому *мяньцзы* является фундаментальным понятием в этике и древнего, и современного Китая.

Так, стремление к сохранению лица проявляется в соблюдении тех же установленных норм поведения. Китайцы готовы пожертвовать практически чем угод-

но для получения поддержки в своем клане и вне его. Они стремятся избегать конфликтов, критики в адрес друг друга, скорее, напротив – всячески возвышают партнера в глазах окружающих. В частности, последний факт можно проиллюстрировать поведением китайцев при иностранцах: как только они слышат приветствие на китайском языке, восхищенно сообщают, что иностранец прекрасно владеет языком. Чтобы публично похвалить собеседника, не нужно открыто заявлять о его достоинствах, лучше делать комплименты нарочито случайно [6]. Все это имеет непосредственное отношение к принципам кооперации в деловой сфере – соблюдение всех языковых норм и принципов кооперации позволяет не только сохранить лицо, но и продемонстрировать партнерам свою надежность.

Чтобы показать свою благосклонность к человеку, китайцы даже отказ всегда скрывают фразами типа «мы обязательно обсудим этот вопрос», которые не демонстрируют прямой конфронтации интересов. Прямой отказ в понимании китайцев понизит авторитет отказавшего, так как в данном случае он будет выглядеть недоброжелательным по отношению к партнеру. Помимо этого, китайцы также не стремятся открыто выражать скептицизм или недоверие по отношению к предложенным планам, перебивать собеседника. Кроме того, китайцы также стремятся не подчеркивать ошибки или уличать во лжи кого-либо в присутствии его знакомых. Самый простой способ – заставить собеседника публично признать свои ошибки. Понятие *мяньцзы* тесно связано с конфуцианскими ценностями. Для того чтобы сохранить лицо, необходимо сначала поприветствовать старших или начальников и лишь после – младших и подчиненных. Такое поведение будет встречено с одобрением, так как в нем заключено следование конфуцианской сыновней почтительности *сяо ди* (小弟) и ритуалу *ли* (礼). Напротив, несоблюдение конфуцианских обычаев может также привести к потере лица. Кроме того, важную роль в становлении человека в обществе играет наличие связей *гуанси* (关系), которые устанавливаются исключительно из-за положения в обществе, а не материального достатка или профессиональных навыков [6].

Принципы кооперации, как уже было ранее отмечено, во многом идентичны нормам, принятым в западных странах, прекрасно сочетаясь с принципами, предложенными Г.П. Грайсом и Дж. Личем. То же самое можно отнести и к деловой кооперации в России. В настоящее время этикет в России не имеет каких-либо четко выраженных границ и формальностей. Существует множество новых форм профессионального этикета, основанных на специфике определенных сфер жизни общества. Начиная с 1990-х годов, стал популярен западный, американский деловой этикет. Наблюдается упрощение многих условностей. Несмотря на заимствование западного делового этикета, в российских этикетных нормах остаются некоторые аутентичные черты. Это проявляется в следующем: 1. Дистанция между собеседниками больше, чем у китайцев, но меньше, чем у европейцев. 2. Русские, как и китайцы, уважают пожилых людей и старших по возрасту. 3. В общении с русскими важна пунктуальность, принято приходить вовремя или немного раньше запланированного времени. 4. На переговорах важно соблюдать деловой стиль, но этого недостаточно для проведения успешных переговоров и заведения полезных контактов. 5. Чрезмерная улыбчивость воспринимается русскими как неискренность и проявление лести.

Таким образом, принципы кооперации, принятые в Китае, во многом совпадают с западными принципами кооперации, предложенными американскими учеными Г.П. Грайсом и Дж. Личем, однако в силу культурной специфики, влияния конфуцианства и ряда других факторов в китайской традиции существуют некоторые отличия, которые расширяют список максим, предложенных западными учеными. Одновременно часть максим, которые рассматривают китайские исследователи, полностью идентичны максимам, которые рассматривали западные исследователи. Принципы кооперации как в бытовой, так и деловой сфере в России практически идентичны западным. По этой причине они в той же степени обладают рядом схожестей и различий с китайскими принципами кооперации, что и западные страны.

Все вышеприведенные особенности делового этикета двух стран позволяют нам сделать вывод, что, несмотря на различия в культуре, а также в философских основаниях этикетного поведения, в России и в Китае существует множество общих понятий, связанных с этикетом, главные из которых заключаются в нацеленности на диалог с другой стороной, проявлении доброжелательности, а также стремлении выразить максимальную лояльность по отношению к собеседнику, цель которых заключается в реализации прагматических задач диалога. Но, несмотря на то, что общие цели и принципы речевой кооперации в двух странах во многом совпадают, формы выражения данных принципов все же обладают отличиями, которые затрагивают не только деловую сферу, но и многие другие.

Библиографический список

1. Грайс Г.П. Логика и речевой общение. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва: Прогресс, 1985; Выпуск XVI: 217 – 237.
2. Лич Дж. *Принципы прагматики*. Москва: Институт международных программ Российского университета дружбы народов, 1983.
3. Хэ Ц, Янь Ч. Прагматические ошибки китайских студентов в коммуникации на английском языке. *Преподавание и исследование иностранных языков*. 1986; № 3: 52 – 57.
4. Гу Ю. *Вежливость, прагматика и культура*. Шанхай: Преподавания и исследования иностранных языков, 1992; № 28 (4): 10 – 17.
5. Кобзев А.И. Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. *Философия.* Москва, 2006; Т. 1: 297 – 299.
6. Маслов А.А. *Наблюдая за китайцами*. Москва: Рипол Классик, 2010: 39 – 43.

References

1. Grajs G.P. Logika i rechevoj obschenie. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva: Progress, 1985; Vypusk XVI: 217 – 237.
2. Lich Dzh. *Principy pragmatiki*. Moskva: Institut mezhdunarodnyh programm Rossijskogo universiteta druzhby narodov, 1983.
3. H`e C, Yan' Ch. Pragmaticheskie oshibki kitajskih studentov v kommunikacii na anglijskom yazyke. *Prepodavanie i issledovanie inostrannyh yazykov*. 1986; № 3: 52 – 57.
4. Gu Yu. *Vezhlivost', pragmatika i kul'tura*. Shanhaj: Prepodavaniya i issledovaniya inostrannyh yazykov, 1992; № 28 (4): 10 – 17.
5. Kobzev A.I. Duhovnaya kul'tura Kitaya: `enciklopediya: v 5 t. *Filosofiya.* Moskva, 2006; T. 1: 297 – 299.
6. Maslov A.A. *Nablyudaya za kitajcami*. Moskva: Ripol Klassik, 2010: 39 – 43.

Статья поступила в редакцию 22.06.21

УДК 81

Wang Yingru, *postgraduate, Russian Language Department of the Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: wangyingru2015@mail.ru*

SEMANTIC ANALYSIS OF COLOR METAPHORS IN GUZELI YAKHINA'S NOVEL "MY CHILDREN". The article presents a comprehensive analysis of the functions of the black, white and red color groups in the specific literary novel "My Children" by Guzeli Yakhina – semantics, metaphorical and symbolic potential. The main attention is paid to the definition of the word-color designation of the extension of semantics. If the color values in the novel "My Children" by Guzeli Yakhina are polyfunctional, then in a particular text they simultaneously perform many functions, such as nominative, informational, evaluative, associative-characterizing, symbolic and emotional-expressive functions. In particular, color words with the help of the associative-characterizing function create different metaphorical paths, form new color metaphors filled with new meaning. In conclusion, we note that color words have rich semantic expressions. Analysis of the semantic function of colored words can show the reader a unique expression of the writer. At the same time, the cognitive potential of the color metaphor helps the reader develop a rich imagination and look at the same things in different ways.

Key words: **color words, semantics, polyfunctionality, color metaphor, symbolic potential.**

Ван Инжу*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: wangyingru2015@mail.ru*

СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЦВЕТОВЫХ МЕТАФОР В РОМАНЕ ГУЗЕЛИ ЯХИНОЙ «ДЕТИ МОИ»

В данной статье представлен комплексный анализ функций групп черного, белого и красного цвета в конкретном художественном тексте «Дети мои» Гузели Яхиной – семантика, метафорический и символический потенциал. Основное внимание уделяется определению слова-цветообозначения, расширению семантики. Если цветообозначения в целом полифункциональны, то в исследуемом тексте они одновременно выполняют множество функций, таких

как номинативная, информационная, оценочная, ассоциативно-характеризующая, символическая и эмоционально-экспрессивная. В частности, цветовые слова, реализуя ассоциативно-характеризующую функцию, создают различные метафорические пути, формируют новые цветовые метафоры, наполненные иным смыслом. В заключение отмечено, что слова-цветообозначения имеют богатые возможности семантического выражения. Их когнитивный потенциал помогает читателю развить богатое воображение и взглянуть на одни и те же вещи по-разному.

Ключевые слова: **слова-цветообозначения, семантика, полифункциональность, цветовая метафора, символический потенциал.**

Данная исследовательская работа выполнена при финансовой поддержке Китайского государственного совета по стипендиям (China Scholarship Council)

Метафора представляет собой не только самое богатое и сложное семантическое средство в литературном языке, но и важнейший элемент для построения художественного образа. Г.Н. Скляревская выделяет в метафоре две формы: художественную и языковую [1]. Например, художественные метафоры используются в поэтике, в то время как языковые метафоры калькируются в повседневную речь и нередко бессознательны. А в научной литературе метафору можно рассматривать как единицу когнитивную, структурную, семантическую и образно-эстетическую.

Заметим, что слова-цветообозначения (далее – ЦО) не только являются распространенными, но и нередко выступают в качестве метафор и выполняют ассоциативно-характеризующую функцию в произведениях. Более того, «сущность метафоры цвета – это явление, которое характеризуется семантической двойственностью и вторичным значением слов, поэтому метафора представляет собой одни из самых основных способов изменения значения цветонаименований» [2, с. 68]. Изучение цветовых метафор в литературных произведениях позволяет сделать вывод о том, что цветовые знаковые слова играют жизненно важную роль в передаче авторского восприятия реальности и могут быть связаны с задачей создания художественных образов и присущих им понятий.

Научная новизна этого исследования состоит в том, что предпринята попытка комплексного подхода к изучению цветовых слов в произведении с точки зрения использования лексических единиц в цветовом семантическом поле. Метафорические особенности в области анализа цветовой семантики связывают представления различных предметных групп через семантические отношения и имеют сходные коррелятивные лексические значения. Поэтому в ходе нашего исследования мы обнаружили, что в литературном произведении Гузели Яхиной ЦО полифункциональны, и рассматривать их семантические функции следует в тесной взаимосвязи.

Гузель Яхина считается одной из самых ярких новичков в современной российской литературе. Более того, её роман «Дети мои» является одним из популярнейших литературных произведений в современной России. Слова-цветообозначения пронизывают текст данного романа, и они выступают своеобразным «мостиком», который тесно связывает идейное содержание с эмоциональным восприятием автором действительности [3], конструирует цветовую картину мира автора. Помимо того, метафоризация в данном романе в основном строится на применении прилагательных, использованных для выразительности цвета.

Отметим также, что исследования, посвященные изучению классификации функции текстовых единиц с семантикой цвета и цветовых метафор в романе Гузель Яхиной «Дети мои», пока еще отсутствуют, как и вообще какие-либо серьезные работы, посвященные особенностям стиля данного автора.

Следует сказать, что использование метафор цвета в литературном творчестве Гузели Яхиной разнообразно, отражает картину национальной идентичности, помогает формированию у читателя ассоциаций, смысловых значений, нравственно-эстетических ценностей. Кроме того, характер слов-цветообозначений в рассматриваемом художественном произведении символичен: цветовые метафоры, создающие образность общего восприятия текста, помогают читателям проникнуть в мир конкретных образов романа [4].

Мы заметим, что самыми разнообразными по составу словами-цветообозначениями в романе «Дети мои» являются группы черного, белого и красного. Если связать этот факт с сюжетом, то можно с уверенностью заключить, что эти цвета являются самыми значимыми и яркими в ткани произведения.

Анализ семантических функционирований слов-цветообозначений в тексте был проведён с учётом следующих параметров: 1) подчинительные связи; 2) сочинительные связи; 3) функционирование в тексте однокоренных слов; 4) ЦО-метафоры. В зависимости от семантики объекта, к которому относится ЦО, выделяются тематические группы. Цифра в скобках указывает на частоту употребления ЦО в тексте романа. Здесь нужно подчеркнуть, что корпусный анализ ведется именно в таком виде.

Перейдем к рассмотрению подробной классификации функции текстовых единиц с семантикой цвета и цветовых метафор в романе Гузель Яхиной «Дети мои». Анализ проводился в два этапа: выявление методом сплошной выборки ЦО и частоты их употребления, затем – определение их текстовых ассоциаций. При этом наиболее часто употребляемыми ЦО являются такие группы, как белый, красный и черный, семантические функции которых описываются ниже.

1. Группа белого цвета

19 цветообозначений, включённые нами в группу белого цвета, используются 130 раз. Данная группа стоит на первом месте по количеству употреблений, она очень разнообразна. Сюда мы включили ЦО *белый, меловой, молочный, мраморный, снежный, телесный, фарфоровый, перламутровый, серебристый, серебряный, сахарно-белый, белобрысый, белокурый, белоснежный, снежно-белый, мутно-белый, перламутрово-белый, сливочно-белый, бумажно-белый.* Данные ЦО используются при описании:

а) человека и его деятельности:

1. **Белые** *волосы, губа, зубы, кожа* (3), *лоб* (2), *подбородок;* **белоснежное** *лицо (замерзли), ноги, руки;* **белокожие; сахарно-белая** *улыбка*; **бумажно-белым** (от волнения) (2); **белокурые** головки; **бумажно-белое** (лицо от волнения); **серебряные** руки; **перламутрово-белая** *кожа на голове.* 2. *Легкое и твердое тело стало* **снежно-белым** (символика смерти); короткая **белая** отметина меж черных бровей (шрам); с **сахарно-белой** улыбкой (2); **перламутрово-белые** волокна мышц; выдыхали **белый** пар (из ноздри). 3. Губы **белели** (от **белеть**); **побледневшее** (от **побледнеть**) от волнения; 4. Волосы **белые** (как рыбий живот), волосы легкие и **белые** (как ковыльный пух);

б) одежды:

1. **Белый** *платок, халат (медицинская сестра), чепец* (2), *чепчик; юбка, платок.* 2. **белая** *детская рубаха*; в **белом** *халате* (пожилая нянька); в **белом** (медицинская сестра); в **белом** *и мягком* (одежды и бельё); *лежит под* **белой** (символика смерти); *в крошечный* ***белый*** *чепец;* **белый** *женский чепчик;*

в) животных и птиц:

1. **Белый (-ые,-ая)** *волк (встреча во сне),* губы (рыбы), *гусь, индюк, кура;* **белобрысая** овца; **перламутровое** (брюхо осетра). 2. **Белые** *овечьи отары на колхозные бойни* (символика смерти. 3. **Белый** *бурун* (бесконечная отара); **серебристые** (чайки уподобляется серебристым аэропланам); **перламутровый** *брюх* (длинная тушка осетра);

г) еды, напитков, плодов деревьев и т.п.:

1. **Белое** *кофе* (из молока и жженой пшеницы), *молоко* (2), *яблоко*, *яйцо;* **молочная** *лапша;* **серебряные(-ое)** рыбы, яйцо; 2. **Молочное** зерно (правда скрывалась); в **молочном** *супе* (седая ресница);

д) природы:

1. **Белый** *воздух* (от снега), *гром, дым, звезды, зима, льда* (2), *месяц, молния, облако* (3), *пух* (3) (описание снега), *свет* (от холода), *снег* (2), *туман* (2); **белесые** облака; **мраморное** поле; **сахарно-белая** *льда* (2); **серебряный(-ые)** блик, струйки; **сливочно-белая** луна. 2. **Белесая** каменная стена, бутыли **белого** стекла; новые потоки **белого** (перину); синее небо с **белыми** пятнами облаков. 3. **Меловая** (крошка похожа на белый туман); **белое** *облачко* (выдох ноздрей); волосы легкие и **белые** (как ковыльный пух); осыпанные **белыми** цветками (облако); **белые** иней (символизирует белые хлопковые занавески); **белую пустыню** (как *гладкую как бумага*)**;**

е) растений и цветов:

1. **белая(-ые)** *ветвь, лилия, цветы;* **беленые** *стволы* (2). 2. **Белый** *росток* (зерно взошло);

ж) оттенков света:

1. **Белая(-ый)** *искра,свет* (луна). 2. В **белом** *свете луны; холодный* **белый** *свет; при мягком сиянии* **сливочно-белой** *луны;*

з) атрибутов повседневной жизни, бытовых деталей и т.п.:

1. **Белый(-ые,-ое, -ая)** *белый замок (от намерзшего льда), дом, краски* (4), *окно, стена;* **беленая(-ый)** *окраска, печь, фасад* (2)*;* **мраморный(-ая)** *портрет, статуя;* **серебряный** *кубок;* **белоснежный** статуй (3); 2. Бутыли **белого** стекла; **белых** *жилках дорог (под брюхом самолета пейзаж).* 3. Длинный **белый** прямоугольник (запечатанное письмо);

и) других объектов:

1. **Белый (-ое, -ая)** *берег, надпись, пар* (выдох), *песок* (2), *пятно, улица.* 2. **Белых** *жилках дорог; в плотный сгусток* **белого** *пара;* **белесая** *каменная стена; пятна* **белой** *плесени.* 3. **Белая** *пустыня* (гладкая как бумага); **сахарно-белая** *кость* (как балерина); **белая** *отметина, как нанесенная мелом* (шрам).

Анализ подчинительных и сочинительных связей ЦО *белый* показывает, что в романе «Дети мои» вербальные реализации данного ЦО очень разнообразны, больше относятся к человеку, природе, животным и к атрибутам повседневной жизни, бытовым деталям. Рассмотрим ситуации, в которых используются ЦО *белый*:

(1) **белый здесь представляет невинность:** *«все обитатели детского дома: <...> с* ***сахарно-белой улыбкой****»* [5];

(2) **от волнения:** *«...****побледневшее*** *от волнения, оно теперь стало и вовсе* ***бумажно-белым****»* [5];

(3) **воздействие холода:** *«Инеем же были покрыты <...> и оттого* ***белоснежное*** *лицо ее едва заметно искрилось в лучах дневного солнца»* [5].

Кроме того, ЦО *белый* также участвуют в создании яркой символики романа «Дети мои» (т.е. слов с конкретной семантикой, употребляемых для передачи абстрактного смысла) – ЦО *белый* иногда связывается со смертью, так, например:

(1) **ЦО *белый* ассоциируется со смертью:** *« ...лежит под **белой**, словно уже погребальной простыней...»* [5]*;*

(2) **подчеркивание невинности овец: *«Белые** овечьи отары текли по лугам на колхозные бойни – стать мясом и шерстью»* [5].

Кроме вышесказанного, ЦО *белый* использован автором в той или иной разновидности метафоры или входит в состав индивидуальных авторских метафор посредством реализации в контекстах следующих ситуаций:

(1) **используются эпитеты, содержащие ЦО белого цвета:** «*…**белый** же покров неба...»; **«Белый** пух укрыл все...»; «...обрамляли **белые** же хлопковые занавески»; «...*добро (белое) побеждает зло (черное)*...»* [5]*;*

(2) ЦО *белый* употребляется **в составе сравнений с союзом *как*:** *«волосами легкими и **белыми**, как ковыльный пух»; «... волосы **белые**, как рыбий живот...»; «... короткая **белая** отметина сияла на темном лбу, <...>, как нанесенная мелом»; «И **белую** пустыню Волги, гладкую как бумага»* [5].

Кроме того, ЦО употребляются в сравнении вместе с колоративами и в произведении могут быть выражены с помощью конструкции «*похож на*»: *«... **белыми** ростками, похожими на седые волосы»;* **«***... похожие на плавающие в **молочном** супе клецки...»* [5].

Также ЦО используется в составе сравнений со знаком *тире*: *«на столе длинный **белый** прямоугольник– запечатанное письмо»; «Сотни **белых** бурунов бежали – бесконечной отарой через бескрайние поля»; «В реющих над Волгой чайках – **серебристые** аэропланы...»* [5]*;*

(3) используется сравнение в более сплоченной форме, т.е. с использованием творительного падежа: *«...облаками дрожали кроны, осыпанные **белыми** цветками»; «... початки с **молочным** зерном налились яркой желтизной ....»* [5].

Таким образом, белый цвет представляет собой активное обозначение, обладающее универсальностью в данном произведении, делающее его язык уникальным и выразительным. ЦО белого цвета в данном романе полифункциональны. Здесь из-за высокой частоты ЦО *белый* довольно широко используются во всех функциях (*номинативной, информационной, ассоциативно-характеризующей, символической и эмоционально-экспрессивной*), однако наиболее активны именно в *ассоциативно-характеризующей* функции. Кроме того, метафоры с белым цветом используются для подчеркивания пустоты: белый – это пустыня, заселяемая людьми, и эта пустыня приобретает чистые и натуральные цвета природы, но эти цвета уничтожает всё разрушающая война [3]. Через образ персонажа романа читатели могут воспринимать страх перед войной и голод одновременно. Можно заключить, что метафоры, содержащие белый цвет, проходят через сюжетную линию всего произведения.

2. Группа красного цвета

Группа красного цвета содержит 28 ЦО, на которые приходится 121 употребление, следовательно, данная группа в романе «Дети мои» стоит на втором месте по количеству употреблений, она очень разнообразна. Этот показатель показывает универсальность и важность красного цвета и его оттенков в романе. Здесь мы включили ЦО *красный, розовый, рыжий, алый, румяный, оранжевый, рубиновый, свекольный, багровый, огневой, багряный, огненный, медный, морковный, винный, кирпичный, кровавый, красноватый, малиновый, медно-красный, огненно-красный, влажно-багровый, густо-оранжевый, густо-розовый, темно-красный, ягодно-красный, ярко-красный.* Данные ЦО используются при описании:

а) человека и его деятельности:

1. **Алая** губа; **малиновое** *личико* (от огня); **красная(-ое,-ые)** *армия* (2), *лицо* (от гнева), *лицо* (от мороза) (2), *лицо* (от смеха), *рука* (от холода), *ручонки* (со сжатыми кулачками), *тесьма;* **влажно-багровый** (новорожденный); **рыжая** *борода*; **тускло-рыжая** *борода*; **румяный** *парень*; **розовая(-ые,-ое)** *кожа, ногти* (2), *ушко* (от страх), *щека* (девочки). 2. *Возвращалась* **румяная**, *с блестящими глазами*; *мужика* **с рыжей бородой**; **румяная**, *с мечтательными глазами.* 3. *Руки* **побагровели** (от **побагроветь**) (от мороза); **краснея** (от **краснеть**) *от смущения;* **покрасневшее** (от **покраснеть**) *лицо* **(**стыд за мягкость и невыразительность собственной физиономии); **краснея** *лицом и шеей* (Бах не понимал, что со мной случилось что-то еще); с **покрасневшим** (от **покраснеть**) *носом на морозе*; **краснеющих** (от **краснеть**) *рук* (на холоде); стыдливо – и при этом **краснея** от удовольствия; **розовели** (от **розоветь**) щеки; **окровавленный** (от окровавить) *нос*. 4. *Щеки* **розовели** *подобно ветчине*; **красные отметины** *на щеках и лбу* (от раны); **кровавый** *сгусток* (народившийся плод);

б) одежды:

1. **Алый** *галстук* (2); **красная(-ый)** *тесьма* **(**по воротнику), *ткань, цилиндр;* **малиновая** *фуражка*; **ярко-красная** *тряпица* (с кровью). 2. **Красные** шерстяные юбки; *синяя юбка тонкой шерсти с **красными** разводами;* синих фуражек **с малиновыми** *околышами* (4);

в) животных и птиц:

1. **Кровавые** *потроха* (скот был вырезан); **розовые** *лапки, сосцы* (козы). 2. **Рыжий** *мертвый пес* (2). 3. **Малиновые** *пятна* – синицы и клесты;

г) еды, напитков, плодов деревьев и т.п.:

1. **Алые** *яблоки*; **густо-розовые** *груши, сливы*; **румяный** *каравай;* **розовые** *яблоки;* **морковная** *мука* (5); **багровые** *яблоки* (2); **свекольная** *мука.* 2. *Сушеная* **свекольная** *ботва.* 3. **алые** *баранки – спасательные круги;* **рыжая** *бурда наподобие верблюжьей мочи* (кофе); **винная** *ягода* (мелкие темные глаза были совершенно этого цвета); **рубиновое** *нутро* (гигантские изумрудные тела арбузов разбухали); **румяные** *яблоки* (как детские головы, как маковый цвет);

д) природы:

1. **Алый (-ое)** *круг солнца* (день клонился к закату), *облако* (2); **густо-оранжевое** *солнце*; **багряный** *лес* (осенью); **розовые** *блики* (солнце); **красное** *солнышко*. 2. **оранжевые** и **алые** *облака*; 3. **светло-розовая** *полоска* (очертания гор);

е) растений и цветов:

1. **Красная(-ые)** *сосна, цветы;* **розовые** *цветы;* **огненный** *тюльпан;* **пурпурная** *ветреница.* 2. **Алые** листья клевера; **рыжей** на сосновых стволах;

ж) оттенков света:

1. **Алая** *искра;* **красные(-ая)** *блики, звезда;* **огневой(-ое)** *блик, зарево, огонь;* **розовые** *блики* (от солнца); **оранжевые**(**-ый**) *круглящи* (отсветы масляных фонарей на касках), *свет.* 2. *Яркая* **багровая** *искра*; **розовый** *утренний свет* (2); **розовый** *рассветный луч.* 3. Красный *тюльпан* (костер); желтые и **малиновые** *пятна* (синицы и клесты);

з) атрибутов повседневной жизни, бытовых деталей и т.п.:

1. **Алые(-ая)** краски, помада; **кирпичный (-ая)** забор, пыль, скелет; **красный(-ые,-ое)** доски (3), колесо, самовар; **медный** бок (на самовар), браслет, гвоздь, горн, котел, таз (2); **рыжая** черепица. 2. *Особняк* **темно-красного** *кирпича;* **красноватый** *небольшой цилиндр;*

и) других объектов:

1. **Алый** *стяг* (2); **кирпичная** *пыль* (со щек); **красная(-ый)** *пыль, стяг кирхи* (украшение); **рыжая** *черепица*; **медный(-ая)** *всадник, статуя*; **кровавая** *резня*, *сцена* (опасных и трагичных моментов). 2. **Огненно-красное** *зубчатое колесо* (маленькие тракторы).

Проведенный анализ подчинительных и сочинительных связей ЦО *красный* показывает, что в романе «Дети мои» вербальные реализации данного ЦО очень разнообразны. Красный цвет является ядром лексико-семантической группы, относящейся к различным сферам, особенно к внешности человека и его состоянию. Рассмотрим ситуации, в которых используются ЦО *красный*.

(1) **воздействие холода:** *«...**краснеющих** на холоде рук»; «Над ним – два киргизских лица, **красных** от мороза»; «...протянула к нему **красную** от холода руку...»; «Руки его **побагровели**, пальцы едва сгибались, но мороза...»; «С **покрасневшим** на морозе носом и заледенелыми ресницами»* [5]*;*

(2) **воздействие смеха:** *«... возник в проеме двери, **красный** от смеха...»* [5]*;*

(3) **воздействие страха:** *«...потрепать за **розовое** ушко – и страх мельчал...»* [5]*;*

(4) **от смущения:** *«... **краснея** от смущения и тщательно скрывая друг от друга...»* [5]*;*

(5) **ЦО *красный* указывает на внутреннее состояние стыда:** *«вдруг навалился стыд: <...> прикрыл было **покрасневшее** лицо руками ...»; «стыдливо – и при этом **краснея** от удовольствия»* [5].

Стоит отметить, что преобладающие ЦО красного цвета *кровавая, рыжая, ярко-красная кровь* ассоциируются с убийством, смертью и используются в символической функции. Представим следующие примеры:

(1) **по отношению к убийству животных:** *«Скот был вырезан до последнего быка и барана, и только груды **кровавых** потрохов...»; **«Рыжий** взвыл истошно, <...> оставляя на камнях кровь и клочья шерсти»* [5]*;*

(2) **ЦО *красный* ассоциируется с кровью:** *«...успел разглядеть лишь **ярко-красную** тряпицу, обильно сочащуюся **ярко-красной кровью**»* [5].

Кроме вышесказанного, ЦО *красный* использовано автором в той или иной разновидности метафоры и входит в состав индивидуальных авторских метафор посредством реализации в контекстах следующих ситуаций:

(1) **используются эпитеты, содержащие ЦО красного цвета:** *«гигантские изумрудные тела арбузов разбухали, лопаясь на жаре и предъявляя свое **рубиновое нутро»**; «... сучья царапали по лицу, оставляя **красные** отметины на щеках и лбу...»* [5]. В этих случаях в сравнении называется как сам объект, так и основание сравнения. А в метафоре предмет не указан – в этом случае нужно восстановить из контекста;

(2) ЦО *красный* употребляется **в составе сравнений с союзом *как*:** *«яблоки были огромны, как детские головы, и **румяны**, как маковый цвет»* [5].

Далее ЦО употребляются **в составе сравнений со знаком *тире*:** *«... **кровавый** сгусток – раньше времени народившийся плод»; «Мелькали по стволам желтые и **малиновые** пятна – синицы и клесты»* [5]*;*

(3) используется **сравнение в более сплоченной форме, т. е. с помощью использования творительного падежа:** *«Посреди площади **красным** тюльпаном полыхал костер...»; «богатые щеки **розовели** подобно ветчине, выложенной на тарелке толстыми влажными ломтями»* [5]*,* здесь встретилась форма глагола, и выражается динамический троп красного цвета.

Можно заключить, что в произведении ЦО *красный* в большинстве случаев полифункциональны (*ассоциативно-характеризующая, символическая, эмоционально-экспрессивная и другие)*. Итак, в этой группе за счет высокой частоты использования красных тонов и их семантики будут появляться в разных функциях возможности новых выражений. При анализе употребления и семантических связей ЦО мы можем заметить, что лексемы со значением «красный» не обозначают семантику исходного значения, а привязываются к новой семантике

через ассоциацию, использованную автором в той или иной разновидности метафоры. Поэтому различие ЦО красный в романе «Дети мои» говорит о том, что в большей степени описывается когнитивная метафора, которая служит маркером индивидуально-авторской манеры письма.

3. Группа черного цвета

4 цветообозначения, включённые нами в группу черного цвета, используются 67 раз. Сюда мы включили ЦО *антрацитовый, почернела, смуглый, черный*. Данные ЦО используются при описании:

а) человека и его деятельности:

1. **Черные** *брови* (2), *волоски* (3), *глаза* (2), *зрачки, зубы* (от цинги), *ноги* (от глины); *тоненькая* **смуглая** (2). 2. *Окладистая* **черная** *борода*; **смуглая** *цыганская кожа*. 3. **Почерневшее** (от **почернеть**) *лицо* (старик); *лицо* **почернело** (от солнца). 4. **Черные** *семечки* (глазки); **черные** *лохмы волос*; *жесткие* **черные** *волоски* (ежовых колючек);

б) одежды:

1. **Черный(-ая, -ые)** *завеса*, *нитки* (кружевная накидка), *паутина* (2), *рубаха* (от грязи), *шаль*, *юбки*;

в) животных и птиц:

1. **Черная** *щука*; **антрацитовые** *гадюки;*

г) еды, напитков, плодов деревьев и т.п.:

1. **Черная** *горошина*;

д) природы:

1. **Черный(-ое,-ая,-ые)** *воды*, *воздух*, *лес* (к закату), *льда*, *небо* (3), *серебро* (волна), *тучи*(2); **черно-бурая** *льда.* 2. **Черная** *безлунная ночь*. 3. **Черный** *снег* (разливал чернила);

е) растений и цветов:

1. **Черные** *яблони* (от старости). 2. **Чернели** (от **чернеть**) *дупла* **(дерева); почерневшие** (от **почернеть**) *ветви;*

ж) оттенков света:

1. **Черная(-ые)** звезды (все стекла выбиты), *полоса* (тень). 2. **черный** *фон* (земли); **черная** тушь (волжские волны);

з) атрибутов повседневной жизни, бытовых деталей и т.п.:

1. **Черная(-ое,-ый)** веревка, доска (4), краска, паутина (нарядные скатерти), покрывало (нитяного кружева), тряпица, шпиль (колокольни). 2. В **черных** *лакированных рамах* (фотографий). 4. **Черный** блин (конверт) (3);

и) других объектов:

1. **Черный(-ая,-ые)** *автомобиль*, *лужа* (3), *следы*, *сон*, *трещина*; **зеркально-черный** *лимузин*; **почернелые** *гильзы*. 2. **Черный** *картонный цилиндр*. 3. **Почерневшие** (от **почернеть**) *мусорные кучи;* густой и **черный** дым; **черный** пар (2); **черная** точка (лодка).

Анализ подчинительных и сочинительных связей ЦО *черный* показывает, что в романе «Дети мои» вербальные реализации данного ЦО очень разнообразны, больше относятся к человеку, природе и к атрибутам повседневной жизни, бытовым деталям. Рассмотрим ситуации, в которых используются ЦО *черный*.

(1) **семантика черного цвета в данном случае относится к значению «загорелый на солнце»:** *«лицо обветрилось,* ***почернело*** *от солнца»* [5]*;*

(2) **семантика черного цвета в этих случаях относится к значению «старость»:** *«... родимыми пятнами* ***чернели*** *на нем щели»; «...седой старик с* ***почерневшим*** *лицом...»; « с этими яблонями –* ***черными*** *от старости...»* [5];

(3) **семантика черного цвета ассоциируется с выражением болезни:** ***«черные*** *от цинги зубы...»* [5]*;*

(4) **семантика черного цвета в этих случаях относится к значению «грязный»:** *блестящая* ***черная*** *лужа* (в тексте встречается 3 раза); *«...****черны от грязи»*** [5];

(5) **семантика черного цвета ассоциируется с выражением времени (наступление ночи или начало дня):** *«...алый круг солнца висел низко над* ***черным лесом****, ночная синь заливала небосвод»; «месяц в* ***угольно-черном*** *небе сиял так ослепительно...»; «Месяц висел неподвижно в* ***чернильном небе****...»; «Глянул* ***в черное небо****, <...> пока* ***черные тучи*** *на небосводе не стали серыми, обозначая начало дня»* [5].

ЦО *черный* также участвует в создании яркой символики романа «Дети мои», поэтому «*черный*» встречается в контекстах, также связанных со смертью: *«...лежала в могиле...,* ***с черной паутиной*** *поверх неподвижного лица...»* [5].

Кроме вышесказанного, ЦО *черный* использован автором в той или иной разновидности метафоры и входит в состав индивидуальных авторских метафор посредством реализации в контекстах следующих ситуаций:

(1) **используются эпитеты, содержащие ЦО черного цвета:** *«распахивали на волах степь под* ***черный пар»****; «...из комода ветхий конверт <...> выудил из него* ***черный блин****»* (в тексте встречается 2 раза); *«Стихи и песни с тех* ***черных блинов****...»* [5]*;*

(2) ЦО *черный* употребляется **в составе сравнений с союзом *как*:** *«...крашеные стволы – как свечи* ***на черном фоне*** *земли»;* «***Почерневшие*** *мусорные кучи – как лиловые опухоли»* [5]. Здесь встретилась форма глагола, и выражается динамический троп черного цвета.

Далее ЦО употребляются **в составе сравнений с союзом *словно***: *«...глядя на бьющие далеко внизу волжские волны, <...>, словно он писал их* ***черной тушью*** *на пылающем закатном небе, словно вышивал золотом и драгоценными камнями по простому льну»; «Снег под брусьями был* ***черный****, словно кто-то ведрами разливал здесь чернила»; «Меж игл посверкивали* ***черные же глаза*** *– узкие и длинные, словно выведенные тушью на плоском, темном от грязи лице»* [5].

Следующий пример, ЦО употребляются **в составе сравнений с союзом *будто***: *«Дым был* ***густой и черный****, будто свисающая с неба каракулевая шкура»* [5].

Кроме того, ЦО употребляются **в сравнении вместе с колоративами и в произведении могут быть выражены с помощью конструкции «*похож на*»**: *«...****черные лохмы волос****, похожие на иглы диковинного ежа»;* «*...и крошечная Энгельсина с узкими* ***черными глазами****, похожими на две полоски туши*» [5].

Также ЦО используется **в составе сравнений со знаком *тире*:** *«...темнела на воде* ***черная точка*** *– лодка»; «...поднимал со дна* ***облачко черной мути*** *– следы Баха висели в воде...»* [5]*;*

(3) используется **сравнение в более сплоченной форме, т.е. с использованием творительного падежа:** *«...за крошечные глазки, сверкающие на лице* ***черными семечками****»; «покрыта жесткими* ***черными волосками*** *наподобие ежовых колючек»*; *«...где волна отливала сталью и* ***черным серебром»****; «... наискосок лежала* ***черной полосой*** *тень...»; «все стекла в окнах были выбиты,* ***черными звездами*** *зияли дыры»* [5].

Видим, что черный цвет представляет собой активное обозначение, выражающее различные переносные смыслы в данном художественном произведении, делает язык произведения неповторимым и выразительным и является неотъемлемой частью общей идеи и художественного содержания романа. Кроме того, удельный вес ЦО черного цвета в ассоциативно-характеризующей функции богаче, чем в произведениях З. Прилепина (например, в романе «Грех») [6]. Поэтому мы перечислили примеры употребления черного цвета в данном художественном произведении в функции создания тропов, к тому же все метафоры являются яркими и интересными.

Нужно подчеркнуть, что вышеперечисленные примеры включают два типа цветовой метафоры: “цветовые прилагательные + существительные с цветовой окраской / или + существительные без цветовой окраски”. Почти все примеры (включая в состав ЦО черный, белый и красный цвета) употребляются ЦО в романе Гузели Яхиной для создания метафорического пути, именно они делают сюжет ярче и выразительнее.

В ходе проведенного исследования установлено, что ЦО в романе «Дети мои» полифункциональны, при этом показана характерная цветовая картина мира, содержащая богатую палитру, в которой доминируют три основные цветовые группы – черная, белая и красная. Творческие способности Яхиной также создают образ «красоты» через метафоричные описания интересных пейзажей в исследуемом произведении. В этом заключается оригинальность использования цветовых метафор автором романа. В результате цветовые метафоры придают дополнительный художественный и эстетический смысл, возникающий в контексте романа. Проведенный анализ показал, что цветовая картина мира автора неразрывно связана с её художественным миром.

Библиографический список

1. Скляревская Г.Н. *Метафора в системе языка*. Санкт-Петербург: Наука, 1993.
2. Гайдукова Т.М. Цветовая метафора в антропоцентрической сфере (на материале немецкого языка). *Филология и искусствоведение*. 2012; № 4 (2): 68 – 73.
3. Ван И. *Метафора белого цвета в романе Гузель Яхиной «Дети мои»*. Москва: Издательство ООО «МАКС Пресс», 2020. Available at: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2020/data/19498/uid243904_6be2998f-7381dae83f5cf7a1c1698515fa7c4fcd
4. Ван И. Цветовая метафора в романе Гузель Яхиной «Зулейха открывает глаза». *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 494 – 496.
5. Яхина Г.Ш. *Дети мои*. Москва: АСТ, 2018.
6. Ван И. *Функции слов-цветообозначений в рассказе Захара Прилепина «Грех»*. Москва: Издательство ООО «МАКС Пресс», 2019. Available at: https://istina.msu.ru/download/368974718/1lcA0h:58QKzbKct96Xq99-RmQrYOyLO2w/

References

1. Sklyarevskaya G.N. *Metafora v sisteme yazyka*. Sankt-Peterburg: Nauka, 1993.
2. Gajdukova T.M. Cvetovaya metafora v antropocentricheskoj sfere (na materiale nemeckogo yazyka). *Filologiya i iskusstvovedenie*. 2012; № 4 (2): 68 – 73.
3. Van I. *Metafora belogo cveta v romane Guzel' Yahinoj «Deti moi»*. Moskva: Izdatel'stvo OOO "MAKS Press", 2020. Available at: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2020/data/19498/uid243904_6be2998f-7381dae83f5cf7a1c1698515fa7c4fcd

4. Van I. Cvetovaya metafora v romane Guzel' Yahinoj «Zulejha otkryvaet glaza». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 494 – 496.
5. Yahina G.Sh. *Deti moi*. Moskva: AST, 2018.
6. Van I. *Funkcii slov-cvetooboznachenij v rasskaze Zahara Prilepina «Greh»*. Moskva: Izdatel'stvo OOO "MAKS Press", 2019. Available at: https://istina.msu.ru/download/368974718/1IcA0h:58QKzbKct96Xq99-RmQrYOyLO2w/

Статья поступила в редакцию 07.06.21

УДК 821.161.1+821.58.0

Wang Suyang, *postgraduate, Higher School of Translation and Interpretation, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: sywang@mail.ru*

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT-SOMATISM IN L.N. TOLSTOY'S NOVEL "ANNA KARENINA" AND THEIR TRANSLATIONS INTO CHINESE. The article is dedicated to the semantic analysis of somatic phraseological units and their translation in the work of fiction from Russian into Chinese. Examples from the novel by L.N. Tolstoy "Anna Karenina" are analyzed as well as their translation into Chinese. Two notable translations are chosen: Zhou Yan's translation published in 1989 and Li Gang's translation published in 2015. The purpose of this work is to analyze difficulties faced by the translator and the methods of translation using the example of phraseological units with a somatism component in the work of fiction. Special attention is paid to the context as a significant factor that influences the transmission of the semantics of phraseological units. The author comes to the conclusion that the translator should not only pay attention to the phraseological unit itself, which corresponds to the norms of the translation language, but also to the translated text in accordance with the context of the original.

Key words: **translation of phraseological units with a somatism component, context, adequate translation, novel "Anna Karenina".**

Ван Суян, *аспирант, Высшая школа перевода (факультета) МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: sywang@mail.ru*

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КОМПОНЕНТОМ-СОМАТИЗМОМ В РОМАНЕ Л.Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА» И ИХ ПЕРЕВОДЫ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

Статья посвящена семантическому анализу соматических фразеологических единиц и их переводу в художественном произведении с русского языка на китайский. Анализируются примеры из романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина» и их перевод на китайский язык. Было выбрано два известных перевода: перевод Чжоу Яна и Се Сутай, опубликованный в 1989 г., и перевод Ли Гана, опубликованный в 2015 г. Цель этой работы заключается в анализе трудностей, с которыми сталкивается переводчик, и способов перевода на примере фразеологических единиц с компонентом-соматизмом в художественном произведении. Особое внимание в работе уделяется контексту как значительному фактору, который влияет на передачу семантики фразеологических единиц. Автор пришел к выводу, что переводчик не только должен обращать внимание на сам фразеологизм, который соответствует нормам языка перевода, но и на переводимый текст в соответствии с контекстом оригинала.

Ключевые слова: **перевод фразеологических единиц с компонентом-соматизмом, контекст, адекватный перевод, роман «Анна Каренина».**

В последние годы изучение фразеологических единиц как аспекта языкознания остается актуальным, в частности перевод фразеологических единиц с одного языка на другой вызывает пристальное изучение. Трудности и способы перевода фразеологических единиц затрагивают многочисленные русские и китайские исследователи: С. Влахов, С. Флорин, А.В. Федоров, В.Н. Комиссаров, А.В. Кунин, Сай И, Хан Цюаньхуэй, У Цзюнь и др.

Фразеологические единицы с компонентом-соматизмом являются достаточно частотными и широко употребляются в любом языке, в частности в русском и китайском. Их широкая распространенность в различных языках обусловлена тем, что большое количество фразеологических единиц связаны с человеком и человеческой деятельностью. Интерес к исследованию фразеологических единиц с компонентом-соматизмом вырос за последнее время, потому что они в качестве области антропоцентрической лингвистики являются важным составляющим языковой картины мира.

Термин «соматизм» был введен Ф. Вакком. Он писал, что под соматизмом понимаются наименования частей человека и животных [1]. В одной из работ Б.С. Данилов определял, что «соматические фразеологические единицы – это такие фразеологические единицы, где один из компонентов выражен словом – названием какой-либо части человеческого тела» [2]. На наш взгляд, в состав фразеологических единиц с компонентом-соматизмом входят как внутренние (сердце, мозг, дух), так и внешние (глаза, рука, нога и так далее) части человеческого тела.

Трудность перевода фразеологических единиц в первую очередь состоит в выборе подходящих способов. Передача фразеологических единиц возможна с помощью ряда переводческих способов, среди которых полный фразеологический эквивалент обычно рассматривается как самый оптимальный вариант. Под полным фразеологическим эквивалентом понимается замена фразеологизма, совпадающего с фразеологизмом исходного текста по значению, стилистическому оттенку и образности.

Приведем пример использования полного фразеологического эквивалента, чтобы отметить его отличие от других способов перевода:

«*На дворе первое, что* ***бросилось в глаза*** *Вронскому, были песенники в кителях, стоявшие подле бочонка с водкой*» [3, с. 309].

在院子里，最先映入弗龙**斯基**眼帘的是站在一只盛伏特加的大桶旁边**的一**队**穿着白**亚**麻布制服的歌手** (перевод Чжоу Яна и Се Сутай).

(Дословный перевод: Во дворе самое первое, что **попадалось на глаза** Вронскому, были певцы в белой форме, стоявшие рядом с бочонком с водкой).

院子里，弗龙**斯基**首先看见的是一队**歌手**，穿着白色制服，站在一只盛伏特加的大桶旁边。（перевод Ли Гана).

(Дословный перевод: Во дворе Вронский прежде всего **увидел** группу певцов в белой форме, стоявшую рядом с бочонком с водкой).

Фразеологизм «броситься в глаза» обозначает «останавливать на себе чьё-либо внимание» [4]. Из приведенного примера видно, что переводчик Чжоу Ян выбрал китайский фразеологизм в качестве эквивалента языка перевода. Этот китайский фразеологизм 映入眼帘 буквально переводится как «попадаться на глаза», который по семантике и образности соответствует исходной единице. В то же время переводчик использовал предложение пассивного залога, которое остается неизменным и соответствует оригиналу. Переводчик Ли Ган применил действительный залог и перевел данную фразеологическую единицу словом «увидеть». На наш взгляд, перевод Чжоу Яна в большей степени соответствует оригиналу, так как он использовал китайский эквивалент и перевел фразеологизм фразеологизмом. Переводчик Ли Ган не нашел более точного эквивалента.

Таким образом, переводчику прежде всего нужно понять семантику фразеологизма, вслед за тем найти соответствующий вариант, и если существует полный фразеологический эквивалент в языке перевода, то его использование может максимально способствовать достижению адекватного перевода.

Часто при переводе фразеологических единиц, используемых в художественном произведении, на семантику фразеологизма влияет контекст. А.В. Кунин под контекстом понимал «отрезок текста, вычленяемый и объединённый языковой единицей или речевой единицей, могущей перейти в языковую, которые детерминированы актуализатором при узуальном или окказиональном использовании» [5, с. 199].

В.Н. Комиссаров в работе «Теория перевода (лингвистические аспекты)» разделял контекст на две группы: узкий контекст (микроконтекст) и широкий контекст (макроконтекст). Он указывал на то, что «под узким контекстом имеется в виду контекст словосочетания или предложения, т.е. языковые единицы, составляющие окружение данной единицы в пределах предложения. Под широким контекстом имеется в виду языковое окружение данной единицы, выходящее за

рамки предложения; это – текстовой контекст, т.е. совокупность языковых единиц в смежных предложениях» [6, с. 142].

Приведем примеры перевода фразеологических единиц с компонентом-соматизмом в микроконтексте и макроконтексте:

*«Он говорил, обращаясь и к Кити и к Левину и переводя с одного на другого свой спокойный и дружелюбный взгляд, – говорил, очевидно, что **приходило в голову**»* [3, с. 55].

他向着基蒂和列文两个人说话，**把他的沉静的、**亲**切的眼光从一个移到另一个身上**，显**然他是在**畅**所欲言** (перевод Чжоу Яна и Се Сутай).

(Дословный перевод: Он говорил с Кити и Левиным, переводя спокойный и дружелюбный взгляд с одного на другого, очевидно, что **свободно говорил все, что на душе лежит**).

他在对**基蒂也在**对**列文**讲话，把他安详**而友好的目光在他**们**两个身上移来移去**，他不停地谈**着**，显**然是**想到什么就说**什么**（перевод Ли Гана).

(Дословный перевод: Он разговаривал с Кити и Левиным, обращая свой безмятежный и дружелюбный взгляд на них, и **непрестанно говорил, очевидно, говоря все, что он думал**).

Толковый словарь дает следующее определение фразеологизму «приходить в голову»: «появляться в сознании, доходить до сознания» [4]. В этом фрагменте текста переводчик Чжоу Ян сочетал фразеологизм со словом «говорить» и выбрал китайский фразеологизм с аналогичным смыслом в качестве замены. Данный китайский фразеологизм 畅**所欲言** дословно переводится как «свободно говорить все, что на душе лежит». Переводчик Ли Ган перевел данную фразеологическую единицу глаголом «думать». Хотя перевод Ли Гана тоже верен, но перевод Чжоу Яна является более выразительным и красивым.

Контекст играет существенную роль в установлении значения фразеологизма, который реализует свое значение не всегда при помощи объяснения в словаре. Иногда контекст позволяет переводчику подойти к переводу творчески, чтобы определить смысл фразеологической единицы.

*«Я вижу человека, который имеет намерения серьезные, это Левин; и вижу перепела, как этот щелкопер, которому только повеселиться. – Ну, уж ты **заберешь в голову**... – А вот вспомнишь, да поздно, как с Дашенькой»* [3, с. 59].

“我看出一个人有诚**意**，**那就是列文**；**我也看到一**头**孔雀**，**就像那个喜**欢寻欢**作乐的轻薄儿**。” “啊，你一有了成见的时**候**，……” “哦，你会想起我的话**来的**，但到那时**就迟了**，正像多莉的情形一样” (перевод Чжоу Яна и Се Сутай).

(Дословный перевод: Я видел одного искреннего человека, это был Левин, я также видел и павлина, как ветреника, который любит повеселиться. « Тогда ты **предвзято относился к человеку**... Ой, когда ты вспомнишь, что я сказал, тогда будет уже слишком поздно, как и ситуация Долли).

“我看到有一个人是真心实**意的**，那就是列文；我还**看到一只**鹌鹑，叫的热闹，不过**是来**寻欢**作**乐**的**。” “ 你才是昏了头.....” “等你清醒过**来**，**就晚了**，**就像陶**丽**的事一**样（перевод Ли Гана).

(Дословный перевод: Я видел одного искреннего человека, это был Левин, в то же время видел перепела, который издает много звуков, но он появлялся просто для забавы. **Вскружил тебе голову** ... Когда ты придешь в себя, будет слишком поздно, как и дела Долли).

Фразеологизм «забрать в голову» означает «упорно держаться какого-либо мнения» [4]. Переводчик Чжоу Ян перевел его как «предвзято относился к человеку», а Ли Ган – как «вскружил тебе голову». Мы можем отметить, что перевод фразеологизма в этом фрагменте не поддается словарной дефиниции. Переводчики дали новое толкование в зависимости от контекста.

Таким образом, при переводе фразеологических единиц в художественном произведении переводчик не только должен обращать внимание на сам фразеологизм, который соответствует нормам языка перевода, но и должен учитывать особенности переводимого текста в соответствии с оригиналом.

В процессе перевода фразеологических единиц в художественном произведении перед переводчиком стоит трудная задача: не только передать информацию оригинала, но и в определенной степени вызывать определенную реакцию у читателей. Н.К. Гарбовский отмечал: «Оценивая перевод, писатели-переводчики прежде всего обращают внимание на то, какое впечатление оказывает на них как на читателей текст перевода по сравнению с текстом оригинала, создает ли он то же настроение, вызывает ли те же эмоции» [7, с. 177]. Следовательно, при переводе фразеологических единиц переводчику необходимо учитывать функциональный стиль речи и стараться передавать эмоциональный эффект оригинала.

Фразеологические единицы с компонентом-соматизмом в художественном тексте могут выражать человеческие эмоции и иметь эмотивное значение, их использование придает тексту большую экспрессивность и выразительность. Таким образом, при переводе таких фразеологизмов переводчик не только должен правильно передать значение фразеологизма, но и учесть эмоции, которые заложены во фразеологизме.

Рассмотрим пример перевода эмотивной компонентом-соматизмом:

«*И вот в Москве, где каждая встреча ей **нож в сердце**, она живет шесть месяцев, с каждым днем ожидая решения*» [3, с. 710].

在莫斯科她一遇见**什么人**心里就痛得像刀割一样，她住了有半年的光景，天天盼望着你的决定 (перевод Чжоу Яна и Се Сутай).

(Дословный перевод: В Москве всякий раз, когда она встречает кого-то, ее **сердце болит, как нож режет**. Она жила полгода, каждый день ждала вашего решения).

现**在**在莫斯科，不论**遇**见**什么人**，就像刀子往心里戳，她住了六个月了，天天都在等待你的决定（перевод Ли Гана).

(Дословный перевод: В Москве независимо от кого-то она встречает, это **как ножом по сердцу.** Она прожила шесть месяцев, ожидая вашего решения каждый день).

Фразеологизм «нож в сердце» имеет следующее значение: «что-либо крайне неприятно, мучительно. Причиняет душевную боль, страдание кому-либо» [4]. Этот фразеологизм имеет яркую эмоциональную окраску. Чжоу Ян перевел «сердце болит, как нож режет», Ли Ган – «как ножом по сердцу». Оба переводчика передали душевное состояние героини, смогли описать ее сердечные мучения. Оба перевода являются удачными, так как им удалось передать смысл фразеологизма и сохранить его эмоционально-экспрессивный оттенок, заложенный в оригинале.

В результате анализа перевода фразеологических единиц с компонентом-соматизмом, встречающихся в художественной литературе, мы пришли к выводу, что перевод фразеологизмов, действительно, является сложным процессом. Правильно поняв значение фразеологизма, переводчик должен использовать соответствующий способ для достижения адекватного перевода. Применение фразеологического эквивалента, на наш взгляд, является оптимальным выбором. Однако переводчик не всегда может полностью опираться на значения фразеологических единиц в словаре. Он может расширять потенциал значений фразеологизмов, уточнять их толкование в зависимости от контекста.

Фразеологические единицы с компонентом-соматизмом, которые достаточно часто встречаются в художественных произведениях, могут приобретать эмотивное значение. Их использование в художественном тексте способствует адекватному восприятию читателем текста. Таким образом, переводчику при переводе подобных фразеологических единиц нужно донести эмотивный оттенок фразеологизма до читателя, сохранив тем самым эмоциональную составляющую.

Библиографический список

1. Вакк Ф. О *соматической фразеологии в современном эстонском литературном языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Таллинн, 1964.
2. Данилов Б.С., Куницкая Н.В. Образование соматических фразеологизмов на основе семантических сдвигов составляющих компонентов. *Современные проблемы романистики: функциональная семантика*. Москва: Мнемозина, 1986: 47.
3. Толстой Л.Н. *Анна Каренина*: роман. Москва: Издательство «Э», 2017.
4. Фёдоров А.И. *Фразеологический словарь русского литературного языка.* Москва: Астрель, АСТ, 2008
5. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*. Москва: Высшая школа, 1996.
6. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*. Москва, 1990.
7. Гарбовский Н.К. *Теория перевода*. Москва: Издательство Московского университета, 2007.

References

1. Vakk F. O *somaticheskoj frazeologii v sovremennom `estonskom literaturnom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Tallinn, 1964.
2. Danilov B.S., Kunickaya N.V. Obrazovanie somaticheskih frazeologizmov na osnove semanticheskih sdvigov sostavlyayuschih komponentov. *Sovremennye problemy romanistiki: funkcional'naya semantika*. Moskva: Mnemozina, 1986: 47.
3. Tolstoj L.N. *Anna Karenina*: roman. Moskva: Izdatel'stvo «`E», 2017.
4. Fedorov A.I. *Frazeologicheskij slovar' russkogo literaturnogo yazyka.* Moskva: Astrel', AST, 2008
5. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1996.
6. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty)*. Moskva, 1990.
6. Garbovskij N.K. *Teoriya perevoda*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2007.

Статья поступила в редакцию 15.06.21

УДК 811.11-112

***Vladimirova S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: vsv6725@mail.ru*
***Baidina A.A.**, BA student, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: lina.baidina@mail.ru*

REPRESENTATION OF NEGATIVE EMOTIONS IN PERSON'S BEHAVIOR AND WAYS OF ITS CONVEYING INTO RUSSIAN. The article examines similarities and differences in verbalization of negative emotions in people's behavior in English- and Russian linguocultures based on Emily Bronte's novel "Wuthering Heights" and its Russian translation. The study focuses on lexical units that act as direct nominations of person's emotional state and the ways of their conveying into Russian. The authors form and describe 5 lexico-semantic groups of negative emotions: «anger», «disgust», «fear», «sadness», «shame». There are two ways to verbalize character's emotional state: nomination and expression. The conclusion contains the results of the study: out of 633 identified cases of the use of lexical units expressing negative emotions: 162 units convey «disgust», 143 – «fear», 138 – «sadness», 137 – «anger», 53 – «shame». These emotions are translated into Russian by using syntactic assimilation, modulation, generalization, concretization, compensation and antonymic translation. Their content and emotional coloring are saved. Interlanguage and intercultural translation differences are eliminated.

Key words: **negative emotions, verbalization, lexical means, representation, ways of conveying.**

***С.В. Владимирова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск, E-mail: vsv6725@mail.ru*
***А.А. Байдина**, бакалавр, ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск, E-mail: lina.baidina@mail.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ В ПОВЕДЕНИИ ЧЕЛОВЕКА И СПОСОБЫ ЕЕ ПЕРЕДАЧИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В статье рассматриваются сходства и различия вербализации отрицательных эмоций в поведении людей в англоязычной и русскоязычной лингвокультурах по материалам произведения Эмили Бронте «Грозовой перевал» и его перевода на русский язык. Предметом исследования выступают лексические единицы как прямые номинации эмоционального состояния человека и способы их передачи на русский язык. Авторами структурированы и описаны 5 лексико-семантических групп отрицательных эмоций: «гнев», «отвращение», «страх», «печаль», «стыд». Выделено два способа вербализации эмоционального состояния героев: номинация и экспрессия. В заключение статьи апредставлены результаты исследования: выявлено 633 случая употребления лексем, выражающих отрицательные эмоции: 162 лексемы транслируют «отвращение», 143 – «страх», 138 – «печаль», 137 – «гнев», 53 – «стыд». На русский язык данные эмоции переданы приёмами синтаксического уподобления, модуляции, генерализации, конкретизации, компенсации и антонимического перевода. Их содержание и интенсивность при передаче на русский язык сохранены, межъязыковые и межкультурные различия преодолены.

Ключевые слова: **отрицательные эмоции, вербализация, лексические средства, репрезентация, способы передачи.**

Эмоции сопровождают человека на протяжении всей жизни и являются главным компонентом коммуникации. В устной беседе, письменном послании цель каждого индивида состоит в передаче собственного отношения к предмету речи, воздействии на собеседника словами, интонацией, мимикой, жестами. Они «захватили все коммуникативное пространство Homo loquens: СМИ, политику, бытовое и художественное общение, в том числе подростковое и молодежное» [1, с. 24].

Вступая в общение, люди неосознанно пытаются уловить эмоциональное состояние своего собеседника, что и как он говорит. Оно выражается языковыми (лексические и фразеологические единицы, междометия, синтаксические конструкции, просодия, графические выделения) и паралингвистическими средствами, которые связаны между собой, поскольку без учета обоих восприятие информации может быть неполноценным.

С развитием межкультурного и межязыкового взаимодействия возникла необходимость сопоставительного изучения языковых средств выражения эмоций. Чтобы лучше понимать представителей других культур, избежать чувства бестактности и неловкости в беседе, необходимо знать особенности их внутреннего мира и специфические средства его отображения. В этой связи вербальное поведение человека, в том числе и в произведениях художественной литературы, стало объектом внимания многих исследований (Левина О.А., Николаева Г.Р., Колмогорова А.В., Соболь Е.Ю., Талашова Н.Г., Филимонова О.Е., Цыбина Л.В., Эбзеева Ю.Н., Кристенсен Н. и др.).

В художественном произведении представлена индивидуальная картина мира писателя, его мысли, чувства и переживания, которые он передает с помощью своих персонажей, чтобы вызвать у читателя определенную реакцию и в полной мере передать свой замысел, который является обобщенным представлением о типичных эмоциях носителей определенной лингвокультуры. Говоря о степени воздействия, следует отметить, что отрицательные эмоции обладают широким спектром оттенков и, соответственно, оказывают большее влияние, чем положительные, которые схожи в своем выражении с разными языками.

Повышенный интерес к эмоциональной сфере человека, анализу приемов и средств выражения, репрезентации эмоций в разных языках и культурах и недостаточная изученность данного аспекта, наличие противоречивых суждении (Ионова С.В., 2019; Катермина В.В., 2016; Коростова С.В., 2017; Костюшкина Г.М., Егорова З.В., 2017; Николаева Г.Р., Колмогорова А.В., 2017; Талашова Н.Г., 2016; Кристенсен Н., 2018; Линдквист К., 2017; Оситцева Т.В., 2019; Цыбина Л.В. 2017; Шаховский В.И., 2019; Шкварцева Т.В., 2017; Эбзеева Ю.Н., 2016 и другие) определяют актуальность затрагиваемой проблемы.

В качестве цели исследования было определено установление сходств и различий вербализации отрицательных эмоций в поведении людей в англоязычной и русскоязычной лингвокультурах. Для материала исследования выбран роман Эмили Бронте «Грозовой перевал» на английском языке и его перевод, выполненный Надеждой Давидовной Вольпин. Основным методом стал сопоставительный анализ языковых средств выражения отрицательных эмоций в английском и русском языках.

Эмоция считается сложным феноменом во многих науках, что объясняется ее недостаточной изученностью. Наличие большого количества формулировок понятия, наряду с неопределённостью ученых в обозначении её количественной и качественной составляющих, подтверждают данное положение. Согласно утверждению Кэролла Изарда, она представляет собой основную сферу жизнедеятельности организма, так как мотивирует, организует, направляет восприятие, мышление, поступки человека [2, с. 55].

В общем понимании эмоция (лат. emovere – возбуждать, волновать) – субъективное состояние, связанное с переживанием и оценкой человеком воздействующих на него благоприятных или неблагоприятных факторов. Она возникает на основе социальных и духовных потребностей и отражает значимость объекта или ситуации для индивида. В рамках исследования понятие рассматривается как компонент общения, необходимый для выражения субъективного отношения человека к предметам окружающей действительности.

На языковом уровне эмоции трансформируются в эмотивность – категорию языка, которая передается специальными лингвистическими средствами. В речи они выполняют ряд функций: эмотивная, конативная, коммуникативная, фатическая, метаязыковая, поэтическая (Р. Якобсон) [3].

В настоящее время насчитывается около 5 тысяч эмоций у человека, большинство из них не имеет языковой номинации, существуя лишь на уровне ощущений. Исследователями неоднократно предпринимались попытки создать универсальную классификацию, однако вопрос их количества, видов, средств выражения остается открытым. Как отмечает И.С. Баженова, этому препятствует множество критериев: качество, количество, интенсивность, продолжительность, осознанность, генетическое происхождение, сложность, условия возникновения, функции, воздействие на организм, связь с психическими процессами, потребности и т.д. [4, с. 17].

Вопреки многообразию отличающихся друг от друга видов и классификаций, предложенных отечественными и зарубежными учеными, многие признают простое деление эмоций на положительные, отрицательные и амбивалентные. Последние не всегда можно отнести к определенному классу, они занимают промежуточное положение. Положительные обусловлены психофизическим воздействием на человека и имеют коммуникативную цель. Отрицательные вызваны неприятными переживаниями.

Язык неотделим от эмоций. Он является инструментом обмена мнениями и опытом, а эмоции – частью естественного развития человека, они универсальны, узнаваемы во всех странах, но различимы по форме проявления [5], всегда когнитивны и ситуативны [6, с. 182]. Соответственно, выбор языковых средств их выражения тоже ситуативен [6, с. 133]. Таким образом, вербализация – процесс, в котором индивид посредством слов описывает свои переживания, идеи и мысли, делая их доступными для восприятия. Он происходит на всех уровнях языка:

лексическом, фонетическом, морфологическом и синтаксическом. В исследовании рассматривается лексическая репрезентация эмоций, которая включает три основных способа: номинацию, дескрипцию, экспрессию. Дж. Лакофф и М. Джонсон предлагают четвертый способ вербализации через метафору. Он используется для выражения амбивалентных эмоциональных состояний собеседников [7].

Единицы, которые выражают эмоциональное отношение человека к определённому объекту, а также эмоционально воздействуют на собеседника, называют эмотивами. На лексическом уровне они представлены глаголами, существительными, прилагательными, наречиями, междометиями, фразеологизмами.

В качестве предмета исследования определены лексические единицы английского и русского языков как прямые номинации эмоционального состояния человека. Они позволяют автору добиться максимального эффекта правдоподобности при передаче субъективных переживаний героев.

Проведенный анализ романа Эмили Бронте «Грозовой перевал» и его перевода на русский язык позволил выявить лексические единицы, относящиеся к разным частям речи, которые условно структурированы в 5 лексико-семантических групп, описывающих такие отрицательные эмоции, как: «гнев», «отвращение», «страх», «печаль», «стыд». В произведении установлено два способа вербализации эмоционального состояния героев: номинация и экспрессия.

Для установления сходств и различий значений лексических единиц в русской и английской лингвокультурах был проведен сопоставительный анализ. Обратимся к иллюстрации результатов исследования.

1. Эмоция «гнев» выражена преимущественно прилагательными (установлено 70 случаев употребления), существительными (31), глаголами (24), наречиями (12). Автор использовал следующие наименования – anger, fury, irritation, wrath, malice, outrage, vehemence, bad-temper, wickedness, ferocity, rage, violence, malevolence, annoyance, spleen, cruelty, wretchedness, vexation. Часто употребляемыми лексемами являются «anger» и «ярость». Различие в употреблении слов с разным оттенком выражения эмоции объясняется содержанием произведения, поскольку возникновение частых конфликтов между героями приводит к тому, что их гнев часто переходит в неконтролируемую стадию эмоции – ярость: *'…he had been menaced with an awful visitation of* ***wrath****…'* [8] – *'…он страшился вызвать бешеную* ***ярость*** *отца…'* [9].

Для сохранения значения эмоции переводчик прибегает к грамматическим заменам: *'I care nothing for his* ***anger****'* [8]. – *'А мне все равно, пусть* ***злится****'* [9] (замена существительного «anger» – «злость» глаголом «злиться») или *'…the angels were so* ***angry*** *that they flung me out into the middle of the heath...'* [8]. – *'… ангелы* ***рассердились*** *и сбросили меня прямо в заросли вереска…'* [9] (смысл предложения сохранен, но его эмоциональная окраска снижена).

Для сохранения семантического значения переводчик заменяет лексические единицы синонимичными, например: *'It will certainly* ***annoy*** *Mr. Heathcliff, and he'll be mad at you both'* [8]. – *'*Это, конечно, ***не понравится*** мистеру Хитклифу, и он разъярится на вас обоих*'* [9]. Глагол «to annoy» – «раздражать», выражающий высокую степень переживания эмоции гнева, заменен нейтральной лексемой «не понравиться», что говорит о потере эмоционального компонента при переводе.

2. Эмоция «отвращение/презрение» представлена глаголами (76), прилагательными (48), существительными (27), наречиями (11). Часто встречающиеся лексемы – глаголы «to hate» и «ненавидеть». При передаче на русский язык лексические единицы заменены эмотивами, усиливающими эмоцию в русском языке, например: *'I wonder will he have the heart to find a plausible excuse for making love to Miss, when he told you he* ***hated*** *her?'* [8]. – *'Посмотрю я, как станет он теперь оправдываться: кружит барышне голову, а вам говорит, что* ***не выносит*** *ее!'* [9]. Глагол «to hate», имеющий отрицательную коннотацию в английском языке, транслирован на русский язык как «не выносить», который отличается большей интенсивностью выражения данной эмоции. Или: *'I'll go out of doors, or anywhere, rather than have your* ***disagreeable*** *voice in my ear'* [8]. – *'Я выйду во двор или куда угодно, только бы не звучал у меня в ушах ваш* ***гнусный*** *голос'* [9]. Прилагательное «disagreeable» – «неприятный/противный» переведено на русский язык как «гнусный», поскольку данная лексическая единица наиболее ярко отражает чувство антипатии говорящего, не оказывая влияния на передачу смысла выражения в целом.

3. Эмоция «страх» передана прилагательными (55), существительными (31), глаголами (29), наречиями (28). Часто встречающимися лексемами среди прилагательных являются «afraid» и «страшный/ая», существительных – «fear» и «страх», глаголов – «to fright» и «бояться», наречий – «anxiously» и «страшно». Большая часть прилагательных передана эквивалентами с сохранением эмоциональности и смысла. При переводе существительных встречаются грамматические замены, например: *'…and his* ***dread*** *lest he should suffer neglect after death had removed him…'* [8]. – *'…и как* ***боялся****, что, когда его самого не станет, никто не будет заботиться…'* [9]. Существительное «dread» – «ужас» передано глаголом «бояться», нейтрализующим сильную эмоцию в оригинале. Смысл выражения не искажен.

Прием опущения наблюдается при трансляции эмоции в предложении *'…sore* ***misgivings*** *came over me that there was slight hope of that…'* [8]. – *'…и* ***горько*** *мне стало при мысли о том, как мало у нас на это надежды…'* [9]. При передаче словосочетания «sore misgivings» – «опасения» отсутствует существительное «misgivings», а наречие «sore» – «тяжко» переведено схожей по смыслу лексемой «горько», которая употребляется в переносном значении и обозначает гнетущее состояние человека. Таким образом, переводчик придал предложению оттенок глубокой печали, тем самым изменив эмоциональную окраску оригинального выражения.

4. Эмоция «печаль» представлена прилагательными (57), существительными (43), глаголами (27), наречиями (11). Они группируются вокруг лексем «sad» и «печальный/ая» «sadness» и «печаль», «to grieve» и «огорчить», «sadly» и «горько». Большинство из них переданы на русский язык аналогами, однако встречаются другие способы перевода. Так, например, в предложении *'She'd be* ***sadly*** *grieved to hear you'* [8] – *'…госпожа* ***очень*** *огорчилась бы, если б услышала вас'* [9] лексема «sadly» – «грустно» заменяется нейтральном наречием меры и степени «очень», при этом общая эмоциональная окраска не утеряна.

Для перевода большинства глаголов использовано семантическое уподобление, что позволило сохранить эмоции, заложенные в оригинале. Исключение составляет *'You knew your mistress's nature, and you encouraged me to* ***harass*** *her'* [8]. – *'*Вы знали нрав вашей госпожи и все-таки позволяли мне ***расстраивать*** *ее'* [9]. Лексическая единица «to harass» – «тревожить» переведена глаголом «расстраивать», в большей степени выражающем печаль, чем слово, употребленное в оригинале.

5. Эмоция «стыд» иллюстрирована существительными (21), прилагательными (20), глаголами (9), наречиями (3). Часто встречающимися лексемами оказались «shame» и «стыд», «ashamed» и «смущенный/ая», «to regret» и «стыдиться», «shamefully» и «стыдно». Большая часть существительных переведена с помощью синтаксического уподобления глаголов эквивалентами, для перевода прилагательных и наречий использованы переводческие трансформации. Например: *'I felt I uttered my explanations* ***awkwardly****'* [8]. – *'Я смутилась, путаясь в* ***неловких*** *своих объяснениях'* [9]. Наречие «awkwardly» – «неловко» заменено прилагательным, при этом изменилось значение высказывания: в оригинале автор употребляет лексему, обозначая манеру говорения персонажа, в то время как в переводе слово характеризует определенный объект. Чтобы восполнить утерянный эмоциональный компонент, добавлен глагол «смутиться».

В процессе сопоставительного анализа вербализации эмоций на лексическом уровне по материалам романа Эмили Бронте «Грозовой перевал» и его перевода на русский язык выявлено значительное количество совпадений, обусловленных их универсальным характером. Имеющиеся расхождения с оригиналом можно объяснить субъективным восприятием содержания произведения переводчиком, его желанием адаптировать выражение эмоций к культуре и мировосприятию русскоязычного читателя. В этих случаях он прибегал к различным лексическим, грамматическим и лексико-грамматическим трансформациям.

Исследование перевода отрицательных эмоций показало, что основными способами передачи являются приёмы модуляции, генерализации, конкретизации, компенсации, синтаксическое уподобление и антонимический перевод. Применение большинства приёмов обусловлено стремлением переводчика достичь высокого уровня эквивалентности и преодолеть межъязыковые и межкультурные различия в выражении эмоций, приблизить их к нормам русского языка.

Библиографический список

1. Шаховский В.И. *О лингвистике эмоций. Язык и эмоции*. Сборник научных трудов. Волгоград. Перемена, 1995.
2. Izard C. *The Psychology of Emotions*. New York, London: Plenum Press, 1991.
3. Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика. *Структурализм: «за» и «против»:* сборник статей. Перевод с английского И.А. Мельчук. Москва. Прогресс, 1975.
4. Баженова И.С. *Эмоции, прагматика, текст*. Москва. Менеджер, 2003.
5. Wierzbizcka A. *Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals*. Studies in Emotion and Social Interaction). Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
6. Heller A.A. *A Theory of Feelings*. Lanham. Lexington Books, 2009.
7. Osintseva T.V. *Ways of emotions verbalization and emotive potential of a language sign.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ways-of-emotions-verbalization-and-emotive-potential-of-a-language-sign
8. Бронте Э. *Грозовой перевал*. Перевод с английского Н. Вольпина. Москва. Эксмо, 2021.
9. Bronte E. *Wuthering Heights*. New York. Random House. 2016.

References

1. Shahovskij V.I. *O lingvistike `emocij. Yazyk i `emocii*. Sbornik nauchnyh trudov. Volgograd. Peremena, 1995.
2. Izard C. *The Psychology of Emotions*. New York, London: Plenum Press, 1991.
3. Yakobson R.O. Lingvistika i po`etika. *Strukturalizm: «za» i «protiv»:* sbornik statej. Perevod s anglijskogo I.A. Mel'chuk. Moskva. Progress, 1975.

4. Bazhenova I.S. *`Emocii, pragmatika, tekst*. Moskva. Menedzher, 2003.
5. Wierzbizcka A. *Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals*. Studies in Emotion and Social Interaction). Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
6. Heller A.A. *A Theory of Feelings*. Lanham. Lexington Books, 2009.
7. Osintseva T.V. *Ways of emotions verbalization and emotive potential of a language sign*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ways-of-emotions-verbalization-and-emotive-potential-of-a-language-sign
8. Bronte `E. *Grozovoj pereval*. Perevod s anglijskogo N. Vol'pina. Moskva. `Eksmo, 2021.
9. Bronte E. *Wuthering Heights*. New York. Random House. 2016.

Статья поступила в редакцию 15.06.21

УДК 811

Gadzhiakhmedov N.E., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),*
E-mail: nur1@yandex.ru
Abdulayeva M.A., *postgraduate, Department of Theoretical and Applied Linguistics of Dagestan State University (Makhachkala, Russia)*

NAMES OF THE BLACK COLOR IN THE RUSSIAN AND AVAR COLOR PAINTINGS OF THE WORLD. The article explores black symbols in Russian and Avar language paintings of the world. On the basis of a comparative study of functional-semantic features of color naming, black in phraseological units and proverbial expressions of pedigree Avar and Russian languages reveal their general and ethno-national features. As a result of the study, it was found that in comparable languages the color black has common meanings, mainly related to the transmission of the semantics "bad", "related to evil", "related to death". At the same time, in the Avar language, this color is also used in a positive connotative meaning – as a designation of something rare, unique. In Russian, various semantic meanings are associated with this color, which are not in the Avar language due to the lack of corresponding realities in Avar culture.

Key words: **coloronym, phraseological units, proverbs, Avar language, Russian language, symbols, black color, color picture of the world.**

Н.Э. Гаджиахмедов, *д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: nur1@yandex.ru*
М.А. Абдулаева, *аспирант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала*

КОЛОРОНИМ «ЧЕРНЫЙ» В РУССКОЙ И АВАРСКОЙ ЦВЕТОВЫХ КАРТИНАХ МИРА

В данной статье исследуется символика черного цвета в русской и аварской языковых картинах мира. На основе сопоставительного исследования функционально-семантических особенностей цветонаименования *черный* во фразеологических единицах и пословичных выражениях разносистемных аварском и русском языках выявляются их общие и этнонациональные особенности. В результате исследования выявлено, что в сопоставляемых языках колороним *черный* имеет общие значения, преимущественно связанные с передачей семантики «плохой», «связанный со злом», «имеющим отношение к смерти». В то же время в аварском языке данный цвет используется и в положительном коннотативном значении – как обозначение чего-то редкого, уникального. В русском языке с данным цветом связаны различные смысловые значения, которых нет в аварском языке в связи с отсутствием соответствующих реалий в аварской культуре.

Ключевые слова: **колороним, фразеологические единицы, пословицы, аварский язык, русский язык, символика, черный цвет, цветовая картина мира.**

Актуальность исследования объясняется тем, что проблема цветообозначения занимает важное место в межкультурной коммуникации, так как система цветообозначений имеют этнокультурную маркировку, и знание символики цвета *чIегIераб* «черный» в аварском и русском языках позволит их носителям лучше понимать друг друга в рамках бытового и межкультурного взаимодействия. Кроме того, данная проблема в сопоставительном аспекте на примере употребления колоронимов *чIегIераб* и *черный* во фразеологии русского и аварского языков не была предметом научного исследования.

Научная новизна статьи заключается в том, что в нем впервые рассматриваются лингвоцветовые особенности колоронимов *чIегIераб* / *черный*, что позволило выявить лингвокультурологические особенности их организации и установить универсальные и национально-культурные особенности одного из фрагментов цветообозначений в языках разных систем. Полученные в работе результаты углубляют научные представления об особенностях цветовой картины мира сопоставляемых языков и могут быть использованы в вузовском преподавании курсов сопоставительного языкознания и культурологии.

Материалом для исследования послужили русские и аварские пословицы и поговорки, отобранные методом сплошной выборки из Большого словаря русских пословиц [1] и книги «Аварские народные пословицы и поговорки» [2], а также фразеологические единицы из «Фразеологического словаря русского литературного языка» [3] и «Фразеологического словаря аварского языка» [4]. Исследование проведено на основе анализа 230 фразеологических единиц и паремий.

В изучение цветообозначений и цветовой семантики в лексике разных языков мира большой вклад внесли зарубежные и отечественные ученые-лингвисты. В работах Б. Берлина и П. Кея [5] рассматривается процесс возникновения и развития цветообозначений в различных языках, А.П. Василевича [6] – состав колоративной лексики русского языка в психолингвистическом аспекте, в трудах А.А. Брагина [7] – семантическая структура цветообозначений; языковое сознание народа, роль цвета в жизнедеятельности человека в этнокультурной системе русского языка. История цветообозначений в русском языке исследуется Т.И. Вендиной [8], В.Г. Кульпиной [9], Н.Б. Бахилиной [10] и др. авторами. Имеются специальные работы, посвященные изучению цветовой лексики, и в дагестанских языках. Особенности цветовой картины мира аварцев рассмотрены в работах Б.М. Атаева [11], в научной статье З.М. Оцомиевой-Тагировой и Р.С. Башировой [12]; в сопоставительном плане исследуются лексические средства, выражающие цвет в лезгинском и английском языках, в кандидатской диссертации Л.А. Мурсаловой [13].

Цветонаименования, помимо непосредственного прямого обозначения того или иного цвета, приобретают в процессе исторического бытования конкретного народа в национальном языке различные дополнительные, иногда символические значения. Коннотативные символические значения колоронимов особенно ярко проявляются во фразеологии, которую называют «зеркалом жизни» народа, поскольку в этом слое языка, представленном идиомами, устойчивыми выражениями, пословицами и поговорками, «непосредственно сосредоточена народная мудрость или, вернее, результаты культурного опыта народа» [14, с. 147].

Этнический цвет несет особый ценностный смысл для конкретного народа, олицетворяя важные этнические основания жизни; занимая доминантное место в практической и культурной деятельности этноса, он пробуждает у его представителей высокие чувства. Для русского народа этническим цветом, по мнению В.Г. Кульпиной, являются синий (голубой), который имеет опору в русской природе – это цвет василька, неба, моря, а также участвует в создании образа родины в фольклорных и художественных текстах и произведениях культуры [9, с. 405]. К этнорелевантным цветам, имеющим высокую значимость для народа, но чуть в менее ослабленном виде в русской цветовой картине мира В.Г. Кульпина относит золотой цвет. Таким образом, черный цвет в цветовой картине мира русского народа доминирующей роли не играет.

Можно отметить, что цветообозначение *баIараб* – «красный» является для аварского народа этноприоритетным, поскольку «по частоте своего употребления в ряду колоративной лексики… занимает первое место» [11, с. 43], неслучайно аварцы называют его аварским цветом. Черный цвет можно назвать этнорелевантным для аварской ЦКМ.

Диапазон значений цветонаименования «черный» и в русском, и в аварском языках достаточно широк. Большей частью спектр выражаемых этим колоронимом значений совпадает. В проанализированных нами фразеологических единицах двух языков цветообозначение «черный» носит ярко выраженную негативную оценку. И в русских, и в аварских фольклорных текстах черный цвет символизирует силу зла, обман, смерть и т.д. В славянской мифологии Пекельное царство, в котором правят темные боги и армия тьмы, характеризуется черным цветом: пантеон Пекельного царства возглавляет Чернобог, восседающий в Черном замке, а входом в царство является Черный камень. В русских сказках враги и силы тьмы также обозначаются черным цветом – *чёрная рать*. В аварской мифологии, многие демонические существа и силы потустороннего мира имеют черный цвет. К примеру, домового аварцы представляли в облике черной кошки либо черного и волосатого существа; демона кладбища Каптар – «в обли-

ке клыкастой женщины с длинными грудями, черными волосами и когтями» [15, с. 95]. Для обозначение вражеских войск в аварском фольклоре использовалось выражения *чIегIераб бо* – ‘войско’ (букв.: ‘черное полчище’), *чIегIераб къуват* – ‘черная сила’.

В сопоставляемых языках можно выделить семантико-фразеологические корреляты с колоронимом «черный», которые совпадают в общих значениях, но могут различаться оттенками значений, вызываемыми ассоциациями, национально-культурным колоритом.

Как и во многих культурах мира, черный цвет и в сознании русского народа ассоциировался со смертью, погибелью. Поэтому цветообозначение «черный» в составе фразеологических единиц «участвует в вербализации концепта «смерть, беда» [16, с. 132]: *черная смерть* (чума), *выписать черную метку* (предупредить человека, угрожать смертью), *Чёрная река*, или Смородина (граница между миром живых и мертвых, угрожающая смертью), *черный ворон* (предвестник смерти).

Аналогичную семантику несет цветообозначение «черный» и в аварской фразеологии: *чIегIераб лахIдуялъуй босизе* – ‘похоронить, унести с собой в могилу’; *чIегIераб ракь* – ‘могила’ (букв.: ‘черная земля’); *мун чIегIер ракьалде вачаяв* – ‘чтоб ты сдох’ (букв.: ‘чтоб тебя взяла черная земля’); *чIегIераб гулла къулчIизе* – ‘погибнуть’ (букв.: ‘черную пулю’) и т.д.

Несмотря на то, что «негативные, мрачные эмоции, несчастье, трудности видятся русскому человеку в черном цвете», по мнению Шевчук-Черногородовой, среди фразеологических единиц русского языка «нет выражений, указывающих на траур» [17, с. 124]. На наш взгляд, исследователь не совсем права: устойчивые сочетания, непосредственно указывающие на траур, в русской фразеологии имеются – *черный тюльпан* (гроб с телом погибшего солдата, а также памятник воинам, погибшим в Афганской войне), *ходить в черном* (носить траур).

В аварской же фразеологии черный цвет стойко ассоциируется с трауром: *чIегIербазе* – ‘носить траур’ (досл.: ‘надеть черное’); *чарчарабги бахъун, чIегIераб базе* – ‘одеть траурную одежду’ (досл.: ‘переодеться с пестрого на черное’); *чIегIер бараб кагъат* – ‘похоронка, черная весть’ (досл.: ‘письмо, одетое в траур’).

Б.М. Атаев в своей работе «Цветообозначение в аварском языке» приводит использовавшееся в прежние времена в аварском языке выражение *чIегIер бан къо* – ‘траурный день’ [11, с. 61].

Достаточно большую группу в обоих языках составляют фразеологизмы, в которых колороним «черный» имеет значение «плохой, предосудительный, злой, преступный». В этих фразеологизмах, которые имеют семантические корреляты в обоих языках, цветонаименование «черный» выполняет пейоративную функцию, усиливая отрицательную оценку негативных эмоций: рус.: *черная зависть* (о желании обладать чем-либо, имеющемся у другого, сопровождаемом злобой, досадой); *черный глаз* (у человека, желающего другим зла, наводящий порчу); *черная душа* (о человеке коварном, способном на низкие, предосудительные дела, поступки); *черная неблагодарность* (коварство вместо признательности); авар.: *бер чIегIераб* – ‘завидовать’ (досл.: ‘глазом почернеть’); *ракI чIегIерав:* 1) ‘завидовать’; 2) ‘держать зло’ (досл.: ‘сердцем черный’); *жахIда буго гIадан чIвалеб чIегIераб гьой* (‘зависть – это черная собака, которая губит человека’ (погов.)); *чIегIераб ракI* – ‘о способном на низкие поступки коварном человеке’ (букв.: ‘черное сердце’); *чIегIерал къасдал* – ‘злые помыслы’ (бук.: ‘черные намерения’).

В русском фразеологическом фонде имеется ряд ФЕ с колоронимом «черный» с указанным выше значением, представляющих собой экономические термины: *черный риелтор* (преступник, занимающийся махинациями с покупкой квартир); *чёрный рынок* (неофициальный рынок, где осуществляются незаконные коммерческие операции, спекулятивная торговля); *черные коллекторы* (люди или организации, незаконными путями возвращающие долги банков у физических и юридических лиц). В аварской лексике фразеологизмов, характеризующих экономические реалии, нет.

Достаточно широко представлены в обоих языках ФЕ со значением «трудный, тяжелый, связанный с бедствиями, лишениями, горестями»: рус.: *черный день* (время нужды, безденежья, несчастий, трудное время жизни; *черный час* (время сильного потрясения кого-либо, беды, трагедий); *черный год* (тяжелая година, время неудач, бед); *черная доля / судьба* (несчастливая судьба)*; черная полоса жизни* (время неудач, сплошного невезения); авар.: *чIегIерал къоял* – ‘мрачные дни’ (досл.: ‘черные дни’); *чIегIераб балагь* – ‘большое горе, большая беда’ (досл.: ‘черное горе, черная беда); *чIегIераб гъеду* – ‘постигло горе’ (досл.: ‘черная ворона’).

Чаще всего и в русском, и в аварском языках черный цвет выступает как антипод белому цвету, как противопоставление плохого, злого, мрачного светлому, доброму, хорошему: рус.: *сказать / написать черным по белому* (совершенно ясно, чётко, определённо); *называть черное белым, белое – черным* (принимать или выдавать что-либо за противоположное: плохое за хорошее, хорошее за плохое); авар.: *чIегIерабги хъахIабги батIа гьабизе* – ‘различить черное от белого’; *хъахIаб халгIатIалда чIегIераб тIанкI хехго лъала* – ‘на белом халате черное всегда заметнее’.

Противопоставление цветообозначений «черный» и «белый» наиболее полно представлено в пословицах и поговорках: *рус.: Говорит бело, а делает черно. Рубашка беленька, да душа черненька. Белое венчальное, черное печальное. Свет бел, да люди черны*. Авар.: *Чlегlералда чlегlерабан абизе ккола, хъахIалда хъахIабан* – ‘Черное надо называть черным, белое – белым’. *ХъахIаб гIарац чIегIераб къоялъе къвариГуна* – ‘Белые деньги нужны на черный день’.

Фразеологизмы сопоставляемых языков, в состав которых входит колороним «черный», совпадают и в значении «неквалифицированный, физически тяжёлый, простонародный, грубый»: *черный народ* (крестьяне и ремесленники); *черная кость* (человек незнатного происхождения); *чёрная работа* (физически тяжёлая, грязная работа); *чёрная служанка* (о слугах, выполняющих физически тяжёлую, грязную работу); *чёрная кухарка* (кухарка, готовящая стол).

К этой семантической группе примыкают и следующие ФЕ со значением «служебный, непарадный, подсобный»: *чёрная лестница* (ведущая на задний, чёрный двор); *войти через черный ход* (незаметно, с входа, предназначенного для простолюдинов); *чёрный двор* (задний двор, предназначенный для скота, птицы); «бытовой, грязный, низкого качества» и др.

В аварском языке это значение представлено не так широко: *чIегIерабхIалтIи* – ‘черное дело’ (досл.: ‘черная работа’); *чIегIер хIалтIухъан* – ‘чернорабочий’.

В рамках данной группы значений интересным представляется аварская ФЕ *чIегIераб гъеду,* которая употребляется, как было отмечено выше, и в значении ‘*страшное горе*’ (значение, ассоциируемое с *черным вороном* – буквальный переводом данной ФЕ), и в значении ‘*белоручка*’. Налицо различная семантическая интерпретация цветонаименования «черный» в русском языке (связанное с тяжелым трудом, грязной работой) и в аварском языке (человек, избегающий грязной, тяжелой работы, не привыкший к физическому труду).

Колоратив «черный» в ФЕ, обозначающих географические объекты, названия растений, животных, еды, в обоих языках используется в нейтральном значении: рус.: *черный виноград* (тёмные сорта винограда, из которых изготавливают вина); *черная смородина*; *черные грибы* (грибы, темнеющие при сушке, варке, в отличие от белых грибов); *черный чай* (дающий тёмный настой; байховый); *черный дуб* (мореный), *черное дерево* (древесина черного, высшего, сорта); авар.: *чIегIераб цIибил* – ‘черный виноград’; *чIегIераб бигьаро* – ‘черный осокорь’; *чIегIераб гьоло* – ‘черные бобы’; *чIегIераб чу* – ‘вороной конь’ и др.

Разные условия (исторические, географические) жизни и быта, различия в менталитете, отличающийся духовный опыт двух народов получили отражение и в языках, в частности в их фразеологических составах. Данный тезис применим и к бытованию в русском и аварском языках ФЕ с цветообозначением «черный». Так, в русском языке с данным цветом связаны различные смысловые значения, которых нет в аварском языке в связи с отсутствием соответствующих реалий. У древних славян колдовство, ворожба, магия занимала важное место в духовной жизни. Эта особенность обусловила появление в русском языке ФЕ с колоронимом «черный» со значением «колдовской, дьявольский, связанный с нечистой силой»: *чёрная магия* (волшебство, чародейство, колдовство с помощью адских сил); *чёрный глаз* (таинственная магическая сила взгляда, приносящая несчастье); *чёрная сила* (нечистая сила).

Ислам строжайше предостерегает от обращения к колдовству, черной магии, поэтому у аварцев, исповедующих данную религию, цветонаименование *ч1ег1ер* – «черный» в указанном значении не зафиксировано.

Следующие ФЕ также репрезентируют отдельные реалии жизни русского народа, не свойственные этническому ареалу аварского народа: *черное духовенство* (часть православного духовенства, связанная монашеским обетом строгого безбрачия); *черный клобук* (монах); *черная сотня* (реакционно-монархических банды погромщиков в период революции 1905 – 1907 гг.); *черное золото* (нефть).

В русском языке давно функционируют ФЕ с цветообозначением *черный*, обозначающие научные, технические, политические реалии, которые еще не освоены аварской фразеологией: *черная дыра* (массивные комические объекты с огромным гравитационным притяжением); *черный ящик* (устройство для автоматической записи данных во время эксплуатации самолета); *черный шар* (избирательный шар, означающий «против избрания»); *черная пятница* (день больших распродаж, обычно рождественских); *черная суббота* (рабочий день в субботу) и т.д.

Вместе с тем можно отметить характерные только для аварской фразеологии случаи употребления ФЕ с колоронимом «черный» со значением «постыдный, позорный»: *чIегIераб тIанкI* – ‘позор’ (букв.: ‘черное пятно’); *чIегIераб тIанкI лъезе* ‘запятнать (честь), осрамиться’; *чIегIераб лахIмагьари* – ‘обвенчаться по-черному (не в ЗАГСе)’. У аварцев до установления советской власти замуж выходили после заключения шариатского брака (никах); в советский период эта традиция осуждалась и вполне вероятно, что именно в этот период и появилось данное выражение.

В русском фразеологическом фонде колороним *черный*, как было показано выше, преимущественно обладает ярко выраженной отрицательной коннотацией либо стилистически нейтрален. В аварском языке ряд ФЕ и паремий с цветообозначением *черный* имеют положительную коннотацию: *Бихьарасе гуро чIегIераб цер буклунеб* – ‘Черная лиса достается не тому, кто ее увидел’ (погов.). Положительную окраску имеют и фразеологизмы*чIегIераб цер* (досл.: ‘черная лиса’) означает редкую удачу; *чIегIерлъи лъачIел ракIал* – ‘чистые сердца’ (досл.: ‘не познавшие черноты сердца’); *чIегIерал кьунсрул* – ‘черные брови’. Черные глаза и черные брови в восточной поэтической традиции выступают признаками

красоты, поэтому они используются в высоком стиле для создания поэтического образа девушки. В качестве примера можно привести строку из фольклорной аварской песни: *Чуричlого беркlал хъахl / Хъвачlого кьенсер чlегlер* – 'Не умываясь, лицо бело / Не крася, брови черны'.

Итак, в результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что в семантическом потенциале цветообозначения *чlегlераб* – «черный» в разносистемных аварском и русском языках можно обнаружить как общие, так и национально-специфические особенности. Особенностью оценки цветообозначения *чlегlераб* – «черный» в структуре фразеологических и паремиологических единиц является отсутствие бинарной аксиологической оппозиции, так как данное цветообозначение концептуализирует только область отрицательной оценки во фразеологии русского языка.

Библиографический список

1. Мокиенко В.М. *Большой словарь русских поговорок*. Москва: ОЛМА Медиа Групп, 2013.
2. Аварские народные пословицы и поговорки. Составитель С.З. Алиханов. Махачкала, 1991.
3. Федоров А.И. *Фразеологический словарь русского литературного языка*. Москва: АСТ: Астрель, 2008.
4. Магомедханов М.М. *Фразеологический словарь аварского языка*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1993, 1994.
5. Берлин Б., Кей П. *Основные цветовые термины: их универсальность и видоизменения*. Москва, 1969.
6. Василевич А.П. *Цвет и название цвета в русском языке*. Москва: КомКнига, 2005.
7. Брагина А.А. Цветовые определения в формировании новых значений слов и словосочетаний. *Лексика и лексикография*. Москва: Наука, 1972.
8. Вендина Т.И. Цвет в этнокультурной системе русского, старославянского и древнерусского языков. *Славянский альманах*. Москва: Индрик, 1999: 277 – 304.
9. Кульпина В.Г. *Лингвистика цвета*. Москва, 2001.
10. Бахилина Н.Б. *История цветообозначений в русском языке*. Москва: Наука, 1975.
11. Атаев Б.М. *Цветообозначение в аварском языке*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, АЛЕФ, 2018.
12. Оцомиева-Тагирова З.М., Баширова Р.С. Цветовые характеристики аварского топонимического пространства. *Филологические науки. Вопросы теории и практики:* в 4 ч. Тамбов: Грамота, 2017; Ч. 3, № 12 (78): 154 – 156.
13. Мурсалова Л.А. *Структурно-семантическая характеристика цветообозначений в лезгинском и английском языках*. Автореферат диссертации ... кандидата филологичческих наук. Махачкала, 2010.
14. Яковлева Е.С. *Фрагменты русской языковой картины мира*. Москва: Гнозис, l994.
15. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты.* Москва, 1996.
16. Сефербеков Р.И. Из мифологии, фольклора и обрядовой культуры аварцев-тленсерухцев: синкретизм традиционных верований и ислама. *Исламоведение*. 2016; Т. 7, № 4: 83 – 102.
17. Шевчук-Черногородова М.А. Отражение цветовой картины мира во французской и русской фразеологии. *Культура народов Причерноморья*. 2005; № 66: 121 – 127.

References

1. Mokienko V.M. *Bol'shoj slovar' russkih pogovorok*. Moskva: OLMA Media Grupp, 2013.
2. Avarskie narodnye poslovicy i pogovorki. Sostavitel' S.Z. Alihanov. Mahachkala, 1991.
3. Fedorov A.I. *Frazeologicheskij slovar' russkogo literaturnogo yazyka*. Moskva: AST: Astrel', 2008.
4. Magomedhanov M.M. *Frazeologicheskij slovar' avarskogo yazyka*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1993, 1994.
5. Berlin B., Kej P. *Osnovnye cvetovye terminy: ih universal'nost' i vidoizmeneniya*. Moskva, 1969.
6. Vasilevich A.P. *Cvet i nazvanie cveta v russkom yazyke*. Moskva: KomKniga, 2005.
7. Bragina A.A. Cvetovye opredeleniya v formirovanii novyh znachenij slov i slovosochetanij. *Leksika i leksikografiya*. Moskva: Nauka, 1972.
8. Vendina T.I. Cvet v `etnokul'turnoj sisteme russkogo, staroslavyanskogo i drevnerusskogo yazykov. *Slavyanskij al'manah*. Moskva: Indrik, 1999: 277 – 304.
9. Kul'pina V.G. *Lingvistika cveta*. Moskva, 2001.
10. Bahilina N.B. *Istoriya cvetooboznachenij v russkom yazyke*. Moskva: Nauka, 1975.
11. Ataev B.M. *Cvetooboznachenie v avarskom yazyke*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, ALEF, 2018.
12. Ocomieva-Tagirova Z.M., Bashirova R.S. Cvetovye harakteristiki avarskogo toponimicheskogo prostranstva. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki:* v 4 ch. Tambov: Gramota, 2017; Ch. 3, № 12 (78): 154 – 156.
13. Mursalova L.A. *Strukturno-semanticheskaya harakteristika cvetooboznachenij v lezginskom i anglijskom yazykah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologichcheskih nauk. Mahachkala, 2010.
14. Yakovleva E.S. *Fragmenty russkoj yazykovoj kartiny mira*. Moskva: Gnozis, l994.
15. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty.* Moskva, 1996.
16. Seferbekov R.I. Iz mifologii, fol'klora i obryadovoj kul'tury avarcev-tlenseruhcev: sinkretizm tradicionnyh verovanij i islama. *Islamovedenie*. 2016; T. 7, № 4: 83 – 102.
17. Shevchuk-Chernogorodova M.A. Otrazhenie cvetovoj kartiny mira vo francuzskoj i russkoj frazeologii. *Kul'tura narodov Prichernomor'ya*. 2005; № 66: 121 – 127.

Статья поступила в редакцию 04.06.21

УДК 811.111-26

***Makarova O.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: o-ss@mail.ru*
***Dontsov A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: sgpi@mosk.stavregion.ru*
***Goncharov A.S.**, bachelor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: raven-moon-34999@mail.ru*
***Trunina A.A.**, bachelor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: krayushkina.anastasiya@mail.ru*

PRE-ROMANTIC AND GOTHIC MOTIVES IN THE CREATIVITY OF THE BRITISH GOTHIC METAL BAND "PARADISE LOST". The relevance of the topic lies in the need for a more detailed study of the British and American underground music platform, which is popular both abroad and among the Russian audience. Groups that have become especially popular over the past few years are of particular interest in the literary and linguocultural aspects. The practical significance of the study is expressed in the possibility of using the materials of the work when studying the translation of the traditions of Gothic and Neo-Gothic in the context of modern media discourse. This determines the translation aspect of this study from the point of view of analyzing the demanded representatives of the metal scene, including the British gothic metal band "Paradise Lost". The purpose of the research is a comprehensive analysis of pre-romantic and gothic motives in the work of the British gothic metal band Paradise Lost. As the main methods, the researchers use the structural-semantic method, the comparative-linguistic method, the lexical-semantic method and the method of extracting linguistic data.

Key words: **pre-romanticism, gothic, horror, narration, realization, real, fantastic.**

***О.С. Макарова**, канд. пед наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: o-ss@mail.ru*
***А.В. Донцов**, канд. филол. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: sgpi@mosk.stavregion.ru*
***А.С. Гончаров**, бакалавр, лаборант, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: raven-moon-34999@mail.ru*
***А.А. Трунина**, бакалавр, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: krayushkina.anastasiya@mail.ru*

ПРЕДРОМАНТИЧЕСКИЕ И ГОТИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В ТВОРЧЕСТВЕ БРИТАНСКОЙ ГОТИК-МЕТАЛ ГРУППЫ PARADISE LOST

Актуальность темы заключается в необходимости более детального изучения британской и американской андеграундной музыкальной площадки, имеющей популярность как за рубежом, так и у российской аудитории. Особый интерес в литературоведческом и лингвокультурологическом аспектах вызывают группы, ставшие особенно популярными за последние несколько лет. Практическая значимость исследования выражена в возможности использования ма-

териалов работы при изучении трансляции традиций готики и неоготики в контексте современного медийного дискурса. Это обусловливает переводческий аспект данного исследования с точки зрения анализа востребованных представителей метал-сцены, в число которых входит британская готик-метал группа Paradise Lost. Цель исследования – комплексный анализ предромантических и готических мотивов в творчестве британской готик-метал группы Paradise Lost. В качестве основных методов мы используем структурно-семантический метод, сравнительно-лингвистический метод, лексико-семантический метод и метод извлечения лингвистических данных.

Ключевые слова: **предромантизм, готика, ужас, повествование, реализация, реальное, фантастическое.**

Потребность в изучении новых воплощений готического стиля в различных формах общественного сознания выражена в поиске ценностных концептов, которые на сегодняшний день реализуют СМИ, кино- и фоторесурсы, музыкальные площадки и пр. Средства персуазивного и медийного дискурсов в данном аспекте представляются наиболее важными с позиции расширения представления о предметных областях современного литературоведения. Такие группы, как Katatonia, Paradise Lost, November Doom и October Tide, принадлежащие одновременно к метал-сцене и готик-сцене европейского андеграунда и обладающие аутентичной тематикой, являются объектами интереса у российской аудитории, прежде всего, у молодежи. Это обусловливает наш исследовательский интерес.

Творчество избранной для анализа группы Paradise Lost содержит предромантические и чисто готические мотивы, а также элементы неоготики и модернизма. Исследуя особенности предромантизма и готики, мы преследуем цель выявить степень влияния традиций британской литературы на современные британские группы, а также проследить эволюцию жанрового своеобразия готического произведения (представленного в формате песенного текста), содержащего наибольшее количество культурных и культурно-эмоциональных концептов.

Готическое произведение в форме стихотворения, прозы или песенного текста обычно обращается к двум планам повествования – мифическому, фантастическому и реалистическому. Ю.С. Старостина и В. Стил считают, что фантастическая составляющая может отражать черты как мифопоэтической, так и религиозной или философской картин мира, но в то же время апеллировать к чисто реалистическому миропониманию [1; 2]. При взаимодействии объектов или субъектов двух планов повествования происходит так называемое «слияние», когда герой сталкивается с нарушением равновесия между реальностью и сверхъестественным [3].

Предромантическое произведение в форме стихотворения представляет собой переходный формат между классицизмом и ранним романтизмом [4]. Причем, как следствие возникновения предромантизма, – влияние на него мистики и мотивов египетской, хеттской, шумерской и греческой мифологических традиций, которые и составляют ценностное ядро готического стиля. Предромантизм есть синтез готики и оссианизма, особого художественного стиля кельтского барда III в. Оссиана (Ошиня), который стал популярным у британских писателей и поэтов во второй четверти XVIII века [5].

Предромантические и готические мотивы в произведениях британской готик-метал группы Paradise Lost (с англ. – «Потерянный Рай») обусловлены десятью аспектами реализации готического стиля в песенной традиции первой волны готического металла:

1) таинственность и страх – типичные средства создания «готической художественной атмосферы»;

2) атмосфера и место действия направлены на реализацию двух планов повествования;

3) сверхъестественные и паранормальные явления – средства построения сюжета;

4) знамения и заклятия выступают как тематические изобразительные и выразительные средства;

5) кошмары, дурные сны и видения – элементы завязки, реже – развязки или кульминации;

6) злодей практически всегда принадлежит к фантастическому плану повествования;

7) эмоциональные страдания героев сопутствуют их становлению и эволюции, преодолению трудностей;

8) для готического произведения типично наличие хорошо прописанного антигероя;

9) готический жанр в своем исконном виде фактически является синтезом предромантизма и оссианизма, неоготика заимствует элементы романтизма, развивает их и адаптирует;

10) «дева в беде» – один из наиболее типичных для готики сюжетов, который часто присутствует и у Paradise Lost.

1. Таинственность и страх создают «предвкушение ужаса», наполняя готический дискурс художественными элементами, свойственными как для предромантических произведений, так и для раннего романтизма. В «классическом» британском предромантизме эти элементы сочетаются с оссианизмом, поэмами Оссиана, древними балладами, хрониками и апокрифами, текстами из колдовских ритуалов Раннего Средневековья или пародиями на них.

Например, в песне Fall From Grace явно прослеживаются черты британского предромантизма XVIII в.: «A suffering that finds me / The eyes don't show. / We're all alone…» [6] («Страдание, которое находит меня, Не смогут показать глаза. / Мы все одиноки…»).

Укрепляются интратекстуальные связи в готическом дискурсе с помощью элементов «страха» и «ужаса». В художественном пространстве страх способствует тому, что читатель начинает не только сопереживать герою, но и пытаться вместе с ним разгадать тайну, проанализировать происходящее, сравнивая два плана повествования. Страх и ужас соединены с первичными инстинктами человека – это древнейшие чувства, связанные с культурно-языковыми архетипами. Через такой прием, как «полная таинственность», автор добивается активизации этих архетипов. В художественной литературе отдельные элементы, связанные со «страхом», могут вызвать «ужас», если автор будет использовать логически выстроенные связи в двух планах с эмоциональными концептами.

Ужас как составной элемент появляется в самом раннем фольклоре всех народов, что подтверждается древними балладами, хрониками и священными писаниями, а также колдовскими ритуалами с вызыванием демонов и привидений. Следует отметить, что в древности вера в сверхъестественное даже среди образованных людей не подвергалась сомнению – начиная с христианских доктрин и заканчивая чудовищными ритуалами ведьмовства и черной магии. До сих пор эти элементы в художественной литературе реализуются с помощью такого прием, как «полная таинственность».

«Полная таинственность» достигается либо через критику христианских доктрин, либо через непосредственно описание ритуалов черной магии. Другой случай – возведение в абсолют императивов фантастического плана повествования, что мы и видим в тексте песни «Dead Emotion»: «The mourning of lost life / Commands our actions night and day…» [6] («Траур потерянной жизни / Правит нашими поступками днем и ночью…»).

2. Атмосфера и место действия разделяют повествование на два плана – реалистический, в котором, как правило, реализуются характеры и взаимоотношения главных героев или частично раскрывается их интенция. Покажем это на примере двух планов в песне A Side You'll Never Know.

Реалистический план воплощается в начале песни: «How many times can I pass this by? / On and on regardless. / How many times must I gratify? / On and on regardless…» [6] (Сколько раз я могу проходить через это? / Снова и снова, не считаясь ни с чем. / Сколько раз я должен ублажать? / Снова и снова, не считаясь ни с чем…»).

В следующем отрывке прослеживается переход в другой план: «How many times must I have this trial? / On and on in darkness…» [там же] («Сколько раз я должен проходить это испытание? / Снова и снова, во тьме…»).

В фантастическом плане авторы реализуют магистральные темы готического произведения, те, которые невозможно воплотить, используя только реалистический план: «It's the question of life, / It's a quest for a sign, / A side you'll never know…» [там же] («Это вопрос жизни, / Это поиск знамения, / Сторона, о которой ты никогда не узнаешь…»).

Мрачная сцена действия наделяет героев аутентичными чертами, свойственными готической литературе. Так, типичные места действия в готике – это замок, храм, разрушенная библиотека или опустевший город, город-призрак, кладбище, подземелье с темными узкими коридорами. Описываемые автором «темный лес», «завывание ветра» или «запах гнили» помогают сократить разрыв между двумя планами повествование, а атмосфера ужаса достигается с помощью любых приемов и элементов, которые могут пробудить страх в героях или усилить чувство страха.

3. Сверхъестественные и паранормальные явления выступают средствами построения сюжета. Так, в песне «Breeding Fear» паранормальные явления позволяют не только построить весь сюжет, но и к тому же задать основной мотив повествования: «My sorrows are breeding on my fear. / The tombs of 1000 lie near, / Soon to diminish am I?» [6] («Моя печаль вызывает мой страх. / Тысячи лживых могил окружают меня, / Скоро я стану собой?»). Инверсия, сочетающаяся с подменой понятий, усиливают эффект «полной таинственности», что косвенно влияет на интенцию автора-рассказчика и тип построения сюжета [7]. Через актуализацию таких эмоциональных концептов, как «fear», «lie» и «diminish», Paradise Lost искусственно гармонизирует взаимодействие протагониста и сверхъявственных сил.

Следует отметить, что паранормальные явления – наиболее частые магистральные темы готической литературы. Готика создает ощущение противостояния героя инфернальным силам – призракам, вампирам, колдунам и пр. В обобщенном виде инфернальное обычно передается в таких эмоциональных концептах, как «dark», «darkness», «ash», «doom» и пр. Это можно подтвердить в другом отрывке: «My body falls to the depths, / And darkness has engraved my mind... No visions or solution…» [там же] («Мое тело падает вниз, / И тьма гравирует мой ум… / Нет идей или решений…»).

4. Знамения и заклятия как изобразительные и выразительные средства довольно часто используются коллективом. В качестве примера можно привести отрывок из песни «Dying Freedom»: «Overruled by a lack of paitence, it's untold: / That's the secret that has mad it…» [6] («Лишенная своей силы из-за отсутствия терпения, она неразгаданна: / Это – тайна, создавшая нас…»). Или в другом ме-

сте: «The ritual explosive fires. / Rewarding enemies. / Shells of empty faces, crying to be free…» [там же] («Вспыхивающие ритуальные огни. / Враги, воздающие должное. / Оболочки пустых лиц, взывающих к свободе…»).

В готических произведениях знамения могут выступать и как выразительные, и как изобразительные средства. В завязке знамения используются для того, чтобы условно обозначить начало пути героя, отправную точку эволюции его внутренних качеств. Знамения в завязке используют либо метафизические персонажи (пророки, оккультисты и пр.), либо это могут быть скрытые природные и мистические предметные знаки. Так, автор заставляет читателя додумывать то, о чем не было сказано. Умолчание и риторический вопрос идеально подходят для того, чтобы читатель постепенно конструировал «свой мир страха», в то время как автор через интенцию героев будет дополнять этот мир, актуализируя определенные виды страха.

5. Кошмары, дурные сны и видения как элементы готики Paradise Lost используют преимущественно в завязках, чтобы задать основной мотив повествования. Это можно наблюдать в песне «Accept the Pain», где анафоры и перифразы укрепляют интра и интертекстуальные связи (с другими песнями из альбома) и позволяют перенаправить основной мотив из реалистического в фантастический план, для дальнейшей реализации элементов готики: «Like a pill, / Like a pill these dreams, / Like a pill, / Kill almost everything. / Like a drop in the ocean, / Life's a drop in the ocean, / Like a pill, it's all the same…» [6] («Подобно пилюле, / Эти сны подобно пилюле, / Подобно пилюле, / Убивают почти все. / Подобно капле в океане, / Жизнь – капля в океане, / Подобно пилюле, все по-прежнему…»). Процесс реализации достигает позитивной динамики благодаря аллитерации и синтаксическому параллелизму.

6. Злодей принадлежит к фантастическому плану повествования, он позволяет создать ощущение противостояния между персонажами, усилить его через выразительные и изобразительные средства. В песне «Internal Torment II» злодей описывается довольно подробно, а его интенция позволяет в полной мере реализовать отличительные черты готического стиля: «In my afterlife, I'll rise again, / Destroy all the ones who laughed, / Kill them all...» [6] («В моей следующей жизни, я восстану, / Уничтожу всех, кто смеялся, / Убью их всех...»). Характер злодея глубоко раскрывается в последующих куплетах.

7. Эмоциональные страдания героев в готике еще более выражены, чем в предромантизме и раннем романтизме, это объясняется необходимостью более углубленно показать характеры героев, акцентировать внимание не столько на сюжете, сколько на взаимоотношениях между героями (что свойственно как для готических рассказов, так и для модернистских новелл). Так, например, песня «I Am Nothing» целиком посвящена описанию страдания и духовных поисков протагониста: «You hope some day, I'll move out of the dark. / Your wishes fail, 'cause I am nothing…» [6] («Вы надеетесь, что когда-нибудь я выберусь из тьмы. / Ваши желания потерпят неудачу, потому что я ничто…»).

Герой-рассказчик, «растворяя» свою личность в художественном пространстве, подчеркивает важность эмоциональных концептов («hope», «wishes», «fail», «nothing»). Это, в свою очередь, дает возможность вступить в искусственный диалог с читателем/реципиентом с помощью риторической формы и умолчания: «Slave to it all once again, I fear. / Slave to it all are the ones most dear…» [6] («Я снова раб всего этого, я боюсь. / Рабы всего этого – самые родные…»).

Эмоциональные концепты позволяют отразить в чувственное восприятие совокупность эмоциональных понятий, в которых, с одной стороны, содержатся языковые единицы эмоциональной картины мира (автора, рассказчика, героев), а с другой – эмоциональные представления, которые в готическом дискурсе передают сложные структурно-смысловые ожидания.

Так, понятийный базис, состоящий в большей степени из эмоциональных концептов, обеспечивает наиболее точное чувственное познание художественного мира автора в рамках готического произведения. В процессе рефлексии и саморефлексии читатель создает ассоциативный ряд однопорядковых элементов, из которых и состоит «мир страха». В дальнейшем эти однопорядковые элементы станут основой для формирования «мира страха» и единого художественного мира.

8. Антигерой в готическом произведении обычно хорошо прописан. Порой он является самым ярким персонажем, вне зависимости от того, выступает он протагонистом, антагонистом или второстепенным персонажем. В поэтическом дискурсе Paradise Lost очень детально раскрывают интенцию антигероя, его характер и место в сюжете. Эту особенность творчества коллектива можно проследить в песне «Mortals Watch The Day»: «Plead forgiveness father, / All my troubles fade from view. / Pale the four walls surround, / Have I madness in my eyes?» [6] («Отец, молю о прощении, / Все мои проблемы исчезают из поля зрения. / Запри меня в четырех стенах, / Видишь ли ты безумие в моих глазах?»). Здесь антигерой просит отца простить его за совершенный грех и хочет отдалиться от мира. Антигерой полон противоречий, так как одновременно с этим жгучим желанием является саморазрушение – как следствие вины и неисполненного обещания.

9. Готический жанр (в классическом образце британской литературы), как синтез предромантизма и оссианизма, обращается к древним балладам и легендам. Неготика развивает и адаптирует элементы романтизма. Paradise Lost в песне «Ghosts» подражают Оссиану и в то же время используют элементы неготики.

Неготика прослеживается в куплетах песни. Так, приведем в пример первый куплет: «Life endures, it serenades. / Obliteration through wars. / Unholy fire seduces. / The undead lust withstands…» [6] («Жизнь стерпит, это серенады. / Уничтожение сквозь войны. / Нечестивый огонь соблазняет. / Мертвецкая похоть выстоит…»). В этом куплете есть несколько аллюзий на Оссиана, но не прямое подражание.

В рефрене мы видим непосредственное подражание Оссиану в дискурсе британской готики: «For the fire burns, deep within mistrust. / For the ghosts, the ones to break me. / For Jesus Christ. / For Jesus Christ…» [там же] («Ради пламени, что горит глубоко внутри недоверия. / Ради призраков, которые сломят меня. / Ради Иисуса Христа. / Ради Иисуса Христа…»).

Затрагивая синтез предромантизма и оссианизма в творчестве коллектива, следует отметить, что группа Paradise Lost была названа в честь поэмы Дж. Мильтона «Потерянный Рай», что отразилось как на ее раннем творчестве («Paradise Lost», «Breeding Fear», «Gothic»), так и на позднем («No Hope In Sight», «Fall From Grace», «Ghosts», «Darker Thoughts»). На примере приведенных отрывков из песен «Fall From Grace» и «Ghosts» можно проследить интертекстуальные связи с Мильтоном [8].

Обратимся к раннему творчеству группы. В одноименной песне Paradise Lost присутствуют как аллюзии на Мильтона, так и развитие мотивов из его поэмы в готическом дискурсе: «Blinding running through the eternal maze, / Surrounded by people the same. / Not knowing this place as the darkness falls above, / Will we ever see the sun deteriorate away?» [6] («Ослепленный, бегу сквозь вечный лабиринт, / Окруженный такими же, как я. / Незнакомое место, сверху падает тьма, / Сможем ли мы когда-нибудь увидеть солнце, что украли у нас?»). Эмоциональные концепты «blinding», «surrounded» и «sun», а также выражения «the eternal maze», «as the darkness falls above» – реминисценции на творчество готических писателей и драматургов Мэтью Грегори Льюиса [9] и Томаса Лава Пикока [10], адаптировавших Мильтона под специфику жанрового своеобразия готики [11].

Творчество М.Г. Льюиса насыщенно религиозными концептами, Льюис часто обращался к мифам и преданиям, умело использовал аллюзии, которые вызывали у читателя ощущение тревожности за судьбу протагониста. У Льюиса получили распространение две темы – божественная и вампирическая. Особенности первой свидетельствуют об интересе автора к текстам Священного Писания, а также к индуизму и буддизму. Именно божественная тема Льюиса насыщенна аллюзиями на Мильтона. Идиостиль Льюиса имеет много сходств с мильтонским слогом из «Потерянного Рая» [9].

Творчество Т.Л. Пикока более эмоционально в художественном плане. При этом Пикок часто обращается к фольклору и непосредственно к Мильтону. Влияние творчества Мильтона на прозу и поэзию Пикока существенное, тем не менее Пикок, скорее, развивает Мильтона, а не заимствует отдельные элементы его творчества, не использует таких очевидных аллюзий, как Льюис. Идиостиль Пикока напоминает раннее творчество Paradise Lost в аспекте особенностей использования выразительных средств в персуазивном дискурсе. Много в творчестве Пикока и коллектива Paradise Lost сходств можно обнаружить в эмоциональных концептах, характере их использования с целью создания готической художественной атмосферы [11].

10. Дева в беде – сюжет, который очень часто встречается в среднестатистическом произведении с чертами готики [3]. Paradise Lost использовали данный сюжет в основном в раннем творчестве, позднее, с ростом интереса группы к неготике и модернизму, данный сюжет начинает постепенно исчезать из содержания песен. В качестве примера конструирования коллективом сюжета «дева в беде» можно привести отрывок из песни «Colossal Rains»: «Into a depth of haze, I'll see you dead. / The colossal rains flow like the breeze. / A sheltered scenery as the arms outstrtch for me…» [6] («В пучину мглы, туда, где я увижу тебя мертвой. / Грандиозные дожди льются, подобно угольной пыли. / Пейзаж, ставший приютом, напоминает объятия, распростертые ко мне…»). Песня повествует о расставании героя и героини, о том, как герой, потеряв свою любовь, стремится соприкоснуться к иным миром. Фантастический план повествования здесь постепенно вытесняет реалистический, что способствует также наполнению произведения как элементами готики, предромантизма, так и поздней готики, свойственной, например, творчеству М.Г. Льюиса [9].

«Дева в беде» – это бродячий сюжет, присущий готическим произведениям середины XVIII века, так как именно в это время появляются профессиональные переводы притч, легенд и сказок из восточного мира. В предромантических и готических произведениях интерес к мистическим мотивам, восходящим к египетской, индийской или китайской мифологии, объясняется общей тенденцией, заложенной британскими колониалистами, которые в это же время сталкиваются с восточным фольклором и литературными традициями. Заимствование готическими писателями и поэтами некоторых восточных мотивов приводит к тому, что готическая литература приобретает уникальные черты, не связанные ни с наследием классицизма, ни с предромантизмом.

Что же касается неготических мотивов в творчестве Paradise Lost, то в первую очередь следует выделить обращение к современным проблемам через аллюзии на средневековый мир; более тесная связь с литературой ужасов, эмоциональные концепты близки к чертам модернистской литературы и раннего романтизма. Неготика свойственна позднему творчеству коллектива (альбомы «In Requiem», «Faith Divides Us – Death Unites Us; Medusa»). У Paradise Lost нет

нравоучений, как в готическом произведении, вместо этого задача коллектива, как и у неоготических поэтов, – показать слабость, бессилие человека перед высшими силами. Но, в отличие от литературы ужасов, неоготика не акцентирует внимания на телесных аспектах преображения «мира страха», вместо этого в столкновении со сверхъестественным участвует человеческий дух. В неоготике, как и в литературе ужасов, ужас формируется без страха, элементы страха нужны, чтобы дополнить категорию «ужасного». Так, Paradise Lost используют не искусное нагнетание напряжения, а более тонкий способ создания мрачной сцены – отражение других пластов художественного пространства через психологический детерминизм.

Модернистские мотивы в творчестве Paradise Lost не столь ярко выражены. Больше всего прослеживается представление идей, но не вещей, фактический отход от предметности (в реалистическом плане). Коллектив на протяжении всего творчества искал формальную и концептуальную новизну в изображении «ужасного» и «величественного», то же делали и писатели и поэты-модернисты начала XX века. В позднем творчестве Paradise Lost (альбомы «Tragic Idol», «The Plague Within», «Obsidian») наиболее выражен мотив интуитивной глубины, который замещает собой формальную глубину (свойственную для раннего творчества, альбомы «Shades of God», «Icon» и «Draconian Times»). При конструировании художественного пространства Paradise Lost часто используют ведущую роль «спонтанного творчества», что очень подходит для создания «мистического мира», который затем можно наполнить элементами страха и ужаса.

Более очевидными кажутся мотивы раннего романтизма в творчестве группы. Это и изображение уникальности, исключительности сильной человеческой личности, но без погружения в бунтарский или идеалистический мир, как в романтизме. Другое, что почерпнул для себя коллектив из раннего романтизма, – это культ естественных чувств, воспевание природы и естества человека и в то же время отрицание или избегание элементов культа разума. При этом у Paradise Lost фантастический план сочетается с миром идеала, а реалистический план – с миром действительности. Вытекающее противоречие порождает несоответствия между ожиданиями героев и теми препятствиями, с которыми они сталкиваются. Общий с неоготикой мотив «мировой скорби» позволяет использовать элементы баллады, фольклора и пр. в соответствии с особенностями внутреннего мира героев. Мотивы раннего романтизма свойственны для основного периода творчества группы (альбомы «One Second», «Host», «Believe in Nothing»).

Таким образом, проведя комплексный анализ предромантических и готических мотивов в творчестве британской готик-метал группы Paradise Lost, мы пришли к выводу о том, что творчество группы Paradise Lost наследуют традиции британской предромантической, готической литературы, что находит свое отражение как на уровне синтагм и концептов, так и на уровне ментальных репрезентаций. Эту закономерность можно проследить через рассмотрение различных аспектов реализации готического стиля (художественная атмосфера, характеры героев и антигероев, типичные для готики сюжеты и т.д.). Структурно-семантический метод позволил нам раскрыть отдельные детали в содержании художественного текста группы. Благодаря сравнительно-лингвистическому методу мы смогли найти общие черты в отдельных отрывках из песен группы, свойственные для предромантизма и готики. Лексико-семантический метод и метод извлечения лингвистических данных дали возможность расширить представление о том, в каких направлениях группа заимствовала элементы предромантизма, готики, оссианизма, неоготики и модернизма, одновременно с этим вводя новые элементы, дополняющие и обогащающие лексику в общем готическом дискурсе.

Библиографический список

1. Старостина Ю.С., Семяшкина Е.А. Морфолого-синтаксическая параметризация англоязычного диалогического дискурса. *Вопросы зарубежной филологии в контексте современных исследований:* сборник научных статей XXX Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2021: 312 – 319.
2. Стил В., Парк Дж. *Готика. Мрачный гламур*. Перевод с английского К. Щербино. Москва: Новое литературное обозрение, 2011.
3. Stern L. *Die Ossianischen Heldenlieder.* «Zeitschr. f. vergl. Literaturgeschichte». N. F., B. VIII, 1895.
4. Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика*. Ростов-на-Дону: Издательство «ЦВВР», 2001.
5. *Мифы народов мира*. *Энциклопедия*: в 2 т. Москва: Российская энциклопедия, 1994.
6. *Портал альтернативной музыки*: Available at: https://altwall.net
7. Артамонов Г.А. На пересечении неоготики, готики и реализма. *Вестник Полоцкого государственного университета*. Серия А: Гуманитарные науки. 2010; № 1: 169 – 176.
8. Мильтон Дж. *Потерянный и Возвращенный Рай.* Перевод с английского О. Чюминой. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016.
9. Lewis M.G. *Summary Bibliography.* Available at: http://www.isfdb.org/cgi-bin/ea.cgi?631
10. Петраш И.А. Социальные вопросы в концепции романного творчества Т.Л. Пикока. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2014; Т. 20: 2761 – 2765.
11. Тетерина Е.Н. Категория целостности литературного произведения и проблема главного героя поэмы Дж. Мильтона «Потерянный Рай». *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова.* Филологические науки. 2013; № 2: 18 – 23.

References

1. Starostina Yu.S., Semyashkina E.A. Morfologo-sintaksicheskaya parametrizaciya angloyazychnogo dialogicheskogo diskursa. *Voprosy zarubezhnoj filologii v kontekste sovremennyh issledovanij:* sbornik nauchnyh statej XXX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary, 2021: 312 – 319.
2. Stil V., Park Dzh. *Gotika. Mrachnyj glamur*. Perevod s anglijskogo K. Scherbino. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2011.
3. Stern L. *Die Ossianischen Heldenlieder.* «Zeitschr. f. vergl. Literaturgeschichte». N. F., B. VIII, 1895.
4. Fedorov A.V. *Mediaobrazovanie: istoriya, teoriya i metodika*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo «CVVR», 2001.
5. *Mify narodov mira*. *`Enciklopediya*: v 2 t. Moskva: Rossijskaya `enciklopediya, 1994.
6. *Portal al'ternativnoj muzyki*: Available at: https://altwall.net
7. Artamonov G.A. Na peresechenii neogotiki, gotiki i realizma. *Vestnik Polocskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya A: Gumanitarnye nauki. 2010; № 1: 169 – 176.
8. Mil'ton Dzh. *Poteryannyj i Vozvraschennyj Raj.* Perevod s anglijskogo O. Chyuminoj. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2016.
9. Lewis M.G. *Summary Bibliography.* Available at: http://www.isfdb.org/cgi-bin/ea.cgi?631
10. Petrash I.A. Social'nye voprosy v koncepcii romannogo tvorchestva T.L. Pikoka. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2014; T. 20: 2761 – 2765.
11. Teterina E.N. Kategoriya celostnosti literaturnogo proizvedeniya i problema glavnogo geroya po`emy Dzh. Mil'tona «Poteryannyj Raj». *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholohova.* Filologicheskie nauki. 2013; № 2: 18 – 23.

Статья поступила в редакцию 22.06.21

УДК 811.13.81-11

Dzyubenko Yu.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: dz_julie@volsu.ru*

AN ONOMASIOLOGICAL APPROACH TO THE STUDY OF VOCABULARY VARIABILITY (BASED ON THE FRENCH LANGUAGE IN FRANCE, BELGIUM, SWITZELAND AND QUEBEC). The article presents an onomasiological analysis of the vocabulary of the conceptual field /education/ in the national variants of the French language in France, Belgium, Switzerland, and Quebec. The relevance of the topic is due to the fact that such an analysis of the nominative series in the field of education has not been yet conducted. The study is aimed at establishing the nomination principles and identifying the presence of inter-variant synonymy of the conceptual field /education/ in the studied variants of the French language. Consideration of the internal form of notions and denotative meaning allows to identify the main nominating principles of vocabulary in the field of education. The most common one is the functional principle of nomination, which is based on the purpose of naming units. Names whose internal form indicates the location of training or teaching and the studied or taught subjects are often noted. Also, the nomination principle with the use of anthroponyms, names of professions and age indication is used in the formation of naming units. A large number of lexical units indicating the status of the teacher or student is identified. Less frequently, the principle of nomination by level and method of training is used for naming objects. The analysis of the internal form of names, the significative and denotative meanings of the vocabulary of the conceptual field /education/ allowed us to identify cases of complete and incomplete inter-variant synonymy. It can be concluded that this analysis showed the national identity of the educational vocabulary in France, Belgium, Switzerland, and Quebec.

Key words: **national variants, French language, onomasiological approach, conceptual group, nomination.**

Ю.С. Дзюбенко*, канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: dz_julie@mail.ru*

ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ВАРИАТИВНОСТИ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА ФРАНЦИИ, БЕЛЬГИИ, ШВЕЙЦАРИИ И КВЕБЕКА)

В данной статье был проведен ономасиологический анализ лексики понятийного поля «образование» в национальных вариантах французского языка Франции, Бельгии, Швейцарии и Квебека. Актуальность темы обусловлена тем, что до настоящего времени не проводился подобный анализ номинативного ряда в области образования. Цель данной работы – установить принципы номинации и выявить наличие межвариантной синонимии понятийного поля «образование» в исследуемых вариантах французского языка. Рассмотрение внутренней формы наименований и денотативного значения позволило выделить основные принципы номинации лексики в сфере образования. Самым распространенным является функциональный принцип номинации, в основе которого лежит назначение объектов наименования. Достаточно часто встречаются наименования, внутренняя форма которых указывает на местонахождение обучения или преподавания и изучаемые или преподаваемые дисциплины. Также в образовании наименований объектов используется принцип номинации с использованием антропонимов, наименований профессий и указания возраста. Было выявлено большое количество лексических единиц, наименования которых указывают на статус преподавателя или обучающегося. Реже для наименования объектов используется принцип номинации по уровню и методике обучения. Анализ внутренней формы наименований, сигнификативного и денотативного значений лексики понятийного поля «образование» позволил выявить случаи полной и неполной межвариантной синонимии. Можно заключить, что данный анализ показал национальное своеобразие образовательной лексики на территории Франции, Бельгии, Швейцарии и Квебека.

Ключевые слова: **национальные варианты, французский язык, ономасиологический подход, понятийная группа, номинация.**

1. Семасиологический и ономасиологический подходы к изучению лексики

Изучение лексики национальных вариантов французского языка Франции, Бельгии, Швейцарии и Квебека целесообразно проводить комплексно с семасиологической и ономасиологической точки зрения. Оба подхода связаны между собой и дополняют друг друга. При комплексном изучении одного и того же объекта выявляются понятийные группы (на уровне понятий) и семантические группы или поля (при семантическом анализе).

Ономасиологию как новое направление обычно связывают с именем А. Цаунера, разграничившего два аспекта изучения семантики слов: семасиологию и ономасиологию. Семасиологический подход предполагает изучение, связанное с лексическим значением слова. В основу такого изучения положен принцип «от слова к понятию». С семасиологическим подходом тесно связан ономасиологический подход к изучению слова. В основе этого метода лежит принцип «от содержания к форме слова». Ономасиология изучает процесс возникновения имени и присвоения его объекту реальности. Если семасиология рассматривает, какое понятие связано со словом, то ономасиология исследует, почему для обозначения определенного понятия в языке используется то или иное слово. Внешняя форма слова обозначает «вещь» посредством «понятия», ассоциирующееся в сознании носителей данного языка с определенной формой [1, с. 79 – 80].

Ономасиологический подход рассматривает содержательную сторону языковых единиц с точки зрения предметной направленности. Формирование языка как семиотического кода невозможно вне ономасиологических процессов. Каждый язык обозначает внеязыковую и языковую реальность. Особенность какого-либо языка проявляется в том, что обозначается и каким образом.

В настоящее время ономасиология является одним из ведущих направлений в изучении французской лексики. Исследование языка в целом, идущее «от понятийных категорий к наименованию, характеризовало определенный период в развитии французского и общего языкознания» [2, с. 27].

Принцип номинации объектов остается одним из важнейших вопросов в современном языкознании. Принципы номинации основаны на свойствах и принципах самих реалий. Под ними понимают «своеобразные ономасиологические модели, обобщающие наиболее характерные аспекты и признаки, по которым происходит называние однородных предметов, например, по цвету, по действию, по происхождению и т.д.» [3, с. 17].

В нашем исследовании рассматривается сфера образования и, соответственно, понятийные поля в четырех национальных вариантах французского языка (Франции, Бельгии, Швейцарии и Квебека). Внутри понятийного поля «Образование» в исследуемых вариантах французского языка выделяются понятийные группы: названия учебных заведений, структура учебных заведений (факультеты, отделения, уровни образования), преподаватели и студенты, аттестаты и дипломы и т.д. Мы систематизировали лексику по тематическому (понятийному) принципу.

2. Вариативность наименований в сфере образования

В понятийном поле ‘образование’ рассмотрим три понятийные группы: 1) учебные заведения, 2) педагоги, 3) учащиеся.

2.1 Вариативность понятийной группы «учебные заведения»

Понятийная группа «учебные заведения» в территориальных вариантах французского языка Франции, Бельгии, Швейцарии и Квебека включает в себя понятия, характеризующие учебные заведения различного уровня образования. Она насчитывает четыре понятийные подгруппы: 1) Дошкольное учебное заведение, 2) среднее учебное заведение, 3) специализированное или профессиональное учебное заведение, 4) высшее учебное заведение.

К дошкольным учебным заведениям относится ‘детский сад’; общефр. *jardin d’enfants* – частное учебное заведение, где дети проводят первые два года дошкольного образования (соответствует первым двум годам пребывания в государственном детском саду *maternelle*). Во Франции – *école maternelle* (‘факультативная школа, принимающая мальчиков и девочек с 3-х до 5-ти лет’). В Бельгии в *école Froebel* (‘детский сад’) набирают детей с 2,5 до 5-ти лет или если это группа продленного дня, то находятся в ней школьники младших классов. В Швейцарии – *école enfantine* – ‘детский сад, куда принимаются дети с 4-х до 6-ти лет’ и в зависимости от кантона во Французской Швейцарии существуют детские сады с разным количеством уровней обучения:

В Квебеке дошкольное образование ’*éducation préscolaire* ‘ начинается лишь с 5-ти лет, а с 3-х лет дети могут пребывать в так называемых *écoles gardiennes*, в которых предлагают занять детей играми и различными занятиями в течение трех часов в день.

Общей для всех этих понятий является номинация «факультативное дошкольное учебное заведение». Дифференцирующими признаками в данных словосочетаниях являются материнская забота и ласка (*maternelle* – во французском варианте), методика преподавания и воспитания (*F. Fröbel* (немецкий педагог) – в бельгийском варианте), присмотр за детьми (*gardien* – в квебекском варианте), возрастная категория (*enfantin* – в швейцарском варианте). Также выделяются дифференцирующие признаки, дающие информацию об отдельных частях смыслового содержания, такие как «частное дошкольное учебное заведение», «государственное дошкольное учебное заведение» или «группа продленного дня». Кроме того, наблюдается различие в возрасте дошкольников, которые могут посещать эти учреждения. То есть понятие ‘детский сад’ в исследуемых странах воспринимается по-разному.

Во вторую подгруппу «среднее учебное заведение» вошли следующие понятия четырех вариантов французского языка:

1. ‘Начальная школа’; общефр. *école primaire, enseignement primaire*, *cours élémentaire* ‘начальная школа (начиная с последнего года пребывания в детском саду до поступления в коллеж)’. Во Франции *école primaire* включает в себя 2 цикла по 3 года в каждом. В квебекском варианте – *école élémentaire, cours primaire* (в начальной школе Квебека обучаются 6 лет, то есть 3 цикла по 2 года) или *cours 101* **(**начальный курс). В Бельгии *enseignement primaire* состоит тоже из 3-х циклов, как и в Квебеке. В Швейцарии в зависимости от кантонов может меняться срок обучения в начальной школе *école primaire*.

Различия в объеме номинаций отмечаются внутри одного варианта французского языка. Французская *école primaire* является гиперонимом (номинацией широкого значения) по отношению к *école élémentaire* и *cours élémentaire*. Дифференциальный признак ‘начальный’ указывает на обучение именно в начальной школе только в трех вариантах французского языка (бельгийском, швейцарском и квебекском), поскольку во Франции в начальную школу входит и пребывание детей в детском саду.

Также наблюдаются «денотативные различия в рамках двух вариантов (французском и квебекском)». «Элементарной школой во Франции *école élémentaire* называют начальные классы средней школы, а в Квебеке – среднюю школу для детей в возрасте с 11 лет» [2, с. 78].

2. ‘Средняя школа’; общефр. *école secondaire, enseignement secondaire, cours de l’enseignement secondaire* – ‘школа второй ступени образования (с шестого по первый классы)’. Если среднее учебное заведение рассматривать по уровням обучения, то к первому уровню во Франции относится *collège* – ‘учреждение первого цикла среднего образования’ (4 класса – 6-й (11 – 12 лет), 5-й (12 – 13 лет), 4-й (13 – 14 лет) и 3-й (14 – 15 лет) и 3 цикла: *cycle d’adaptation* – ‘цикл адаптации’ (6-й кл.), *cycle central* – ‘основной цикл’ (5 – 4-е кл.) и *cycle d’orientation* – ‘цикл ориентации’ (3-й кл.)). В Швейцарии первый уровень среднего образования называется *école secondaire,* или *cycle d’orientation*, которое длится от трех до пяти лет в зависимости от кантона:

Prégymnase (progymnase) является последним годом обязательного обучения во Французской Швейцарии перед гимназией. В Квебеке – средней школой

(cours secondaire, *école secondaire)* считается обучение с первого по шестой классы. В Бельгии раньше существовала *école moyenne,* или *enseignement moyen*, где обучение велось первые три года среднего образования, в настоящее время средней школой *(humanités)* называют ‘среднее образование с обучением (или без) латинскому или или без греческому языкам’.

Второй уровень среднего образования во Франции называется *lycée* (3 класса – 2-й, 1-й и выпускной), в Бельгии – *athénée*, в Швейцарии – *gymnase* (в некоторых кантонах используется термин *lycée, lycée-collège* – в кантоне Вале, *collège* – в Женеве и Фрибуре, *lycée* – в кантоне Юра и Невшатель) и в Квебеке – *cours secondaire*, *école secondaire* (то есть так же, как и первый уровень).

Понятия ‘начальная школа’ и ‘средняя школа’ в исследуемых странах отличаются. Связано это с различными системами образования, сроками обучения, локальными программами, то есть с отличием на денотативном уровне.

Наиболее характерным для значения отличительным признаком в данной подгруппе является «среднее учебное заведение». Каждое из перечисленных понятий не характеризует среднее учебное заведение в полном его объеме, а дает частичную информацию понятийного содержания.

В третью подгруппу «специализированное или профессиональное учебное заведение» входят следующие галлицизмы, бельгицизмы, гельветизмы и канадианизмы, в которых фигурирует существительное *école* с указанием дифференцирующих признаков:

- на методику (направленность) обучения

обычная школа – *école ordinaire* (фр., бел.);

обычная школа – *école régulière* (кан.);

нетрадиционная школа – *école innovatrice* (фр.);

нетрадиционная школа – *école alternative* (кан.);

частная школа – *école privée* (фр.);

исправительная колония для несовершеннолетних – *école de réforme* (кан.);

- на профессиональное обучение

бизнес школа – *club couveuse* (фр.);

школа при хоккейном клубе – *club-école, club-ferme* (кан.);

спецшкола – *école spécialisée* (к спецшколам относятся лицеи и все профессиональные учебные заведения кроме университетов (кан.);

школа пансион, школа интернат – *école spéciale* (фр.);

учебное заведение, готовящее учителей младших классов средней школы – *école normale primaire* (фр.);

- на военную подготовку

начальная военная подготовка – *école du soldat* (устар. во Франции);

четырехмесячная военная подготовка – *école des recrues* (гельв.) (общефр. *recrue* ‘новобранец, рекрут, призывник’);

- на месторасположение

сельская школа – *école de village* (фр.);

сельская школа – *école de rang* (кан.).

Четвертая подгруппа «высшее учебное заведение» включает в себя следующие понятия:

1. ‘Университет’; общефр. *université*, в Швейцарии *université* еще называют *alma mater,* или *Uni* (студенческая инновация, которая используется в речи франко-швейцарцев и в заголовках ежедневной прессы), а в Бельгии – *Université de Bruxelles* ‘Брюссельский университет’, или *Bloc*.

2. ‘Высшая школа’; общефр. *Grandes Ecoles*; в Бельгии – *Haute école: écoles supérieures, Ecoles supérieures, Instituts supérieurs*; в Швейцарии – *Hautes écoles spécialisées, Ecoles supérieures*; в Квебеке – *Ecoles supérieures*.

3. ‘Высшее учебное заведение’; общефр. *établissement d’enseignement supérieur*, *école supérieure*, *grande école*; в швейцарском варианте фигурирует немецкая калька *haute école* (от нем. *Hochschule* – ‘высшее учебное заведение, вуз’), в Канаде – *high school* (заимствование из англ. *higher school* – ‘высшая школа’).

4. ‘Политехнический институт’; общефр. *école polytechnique*, в Париже – *Polytechnique* – ‘Высшая политехническая школа’, гельв. *Ecole polytechnique fédérale* ‘Швейцарский политехнический институт’.

5. ‘Педагогический институт’; общефр. *école normale supérieure (ENS)* готовит преподавателей для средней школы, вузов и научных работников. Лексем с данной семой в других вариантах французского языка найдено не было.

6. ‘Институт (высшее учебное заведение)’; общефр. *institut* – научно-исследовательское или образовательное учреждение, кан. *constituante* (институт в составе университета, а также центр научного исследования при университете) <*Ср. общефр.* constituant *adj.* «составляющий»>.

Система высшего образования делится на университетский сектор и сектор высших школ. Понятие ‘университет’ присутствует на всех исследуемых нами территориях, но системы обучения в университетах Франции, Бельгии, Швейцарии и Квебека отличаются друг от друга. Предметное значение данного объекта неодинаково. Обучение в университетах Франции состоит из различных этапов и соответствует международной системе «бакалавриат – магистратура – докторантура» (аналог аспирантуры в России). Университеты Бельгии всегда колебались между нидерландской и французской системами образования. В конечном итоге во французской части Бельгии обучение стало проводиться по французской системе, во фламандской части – по нидерландской. Вузы Швейцарии подчиняются и федеральному правительству, и кантонам, поэтому единой образовательной программы у них нет. Экзаменационных сессий в швейцарских университетах также нет. Свой первый экзамен по основному предмету студент сдает в конце года. Затем проходит трехгодичное обучение по профилю, после чего присуждается степень лиценциата или диплом, что соответствует степени магистра. Квебекские абитуриенты, желающие поступить в университет, после окончания средней школы обязаны пройти двухгодичное обучение в колледже (подготовка к поступлению в вуз). В других провинциях Канады такого требования нет. Высшее образование здесь делится на три цикла [4, с. 15 – 32].

Все высшие учебные заведения неуниверситетского типа называются школами, но дифференциальные компоненты значения слова *école* разные (*Grandes Ecoles* – ‘большие школы’, *Hautes écoles* – ‘высшие школы’, *Ecoles nationales* – ‘национальные школы’). Также наблюдаются расхождения денотативного значения, что подтверждает невозможность относить данные учебные заведения к полным межвариантным синонимам.

Рассмотрев четвертую подгруппу, отметим, что в наименованиях высших учебных заведений четырех вариантов французского языка есть сходства и различия. «Анализ понятий, касающихся высших учебных заведений, обнаруживает довольно широкое представление жителей Франции, Бельгии, Швейцарии и Квебека о системе образования в целом». «Наиболее близкими являются французская и бельгийская системы высшего образования, швейцарская и квебекская – имеют специфические особенности в плане содержания и в плане самой действительности» [2, с. 100].

2.2 Вариативность понятийной группы «педагоги»

Понятийная группа «педагоги» в территориальных вариантах французского языка Франции, Бельгии, Швейцарии и Квебека включает в себя номинации, характеризующие преподавателей различных учебных заведений, различных учителей, преподавателей или лиц, занимающихся той или иной научной и учебно-воспитательной работой. В понятийной группе «педагоги» мы выделили три подгруппы: 1. Лицо, занимающееся воспитательной работой, 2. Лицо, занимающееся преподавательской деятельностью, 3. Лицо, имеющее ученую степень.

В первую подгруппу «лицо, занимающееся воспитательной работой» вошли следующие понятия:

1. ‘Воспитатель(-ница) детского сада’; общефр. *précepteur* – ‘воспитатель, наставник’ – человек, занимающийся воспитанием ребенка на дому*, éducateur* – человек, занимающийся воспитанием (в широком смысле), *éducatrice de garderie* – ‘воспитательница в детском саду или в группе продленного дня (для младших школьников)’; галл. *éducateur/trice de jardin d’enfant*, *instituteur/trice de maternelle*; бел. *froebelien/ne*, гельв. *maîtresse enfantine*; кан. *gardien, travailleuse en garderie*.

Внутренняя форма наименований лиц, занимающихся воспитательной работой, включает в себя общую архисему значения ‘педагог’ и дифференциальные компоненты значения: *de jardin d’enfant* (фр.), *de maternelle* (фр.), *enfantine* (гельв.) и *en garderie* (кан.). Данные компоненты указывают на место работы воспитателя (детский сад) или на возрастную категорию воспитуемых (детский) [2, с. 117].

2. ‘Завуч по воспитательной работе в школе’; общефр. *censeur* – ‘надзиратель в лицее’ – должностное лицо, отвечающее за общую дисциплину в лицее; кан. 1. Устар. *préfet de discipline* – ‘завуч по воспитательной работе в школе’; 2. Совр. пейор. «жандарм» (человек, ревностно следящий за соблюдением дисциплины); 3. Ответственный за воспитательную работу (в спортивной юношеской команде).

В данной понятийной подгруппе мы не можем говорить о полной межвариантной синонимии, поскольку данные понятия отражают в сознании французов, бельгийцев, швейцарцев и квебекцев различные представления об их свойствах.

Ко второй подгруппе («лицо, занимающееся преподавательской деятельностью») относятся преподаватели различных учебных заведений:

1. ‘Учитель начальной школы’; общефр. *instituteur/trice* – лицо, занимающее преподаванием в младших классах средней школы. Во Франции и Швейцарии с таким значением используется лексема *instituteur*, в Швейцарии также встречается *régent*, но эта лексема считается устаревшей и используется в речи очень редко. В словаре канадианизмов было найдено выражение *enseignant titulaire*.

Дифференциальные компоненты значения словосочетаний professeur d’école (фр.), enseignant d’école primaire (фр.), enseignant au primaire (кан.) указывают на учебное заведение, где работает педагог (*école*), и уровень обучения (*primaire*).

2. ‘Учитель средней школы’; общефр. *maître* – школьный учитель. Во Франции и в Швейцарии в данном значении используется лексема *professeur, maître* или в форме женского рода *maîtresse* – учитель или учительница, обучающие детей в школе. В Бельгии используется лексема *professeur, régent* – преподаватель, который преподает в начальных классах средней школы. Официальное название в Бельгии – *agrégé de l’enseignement secondaire du degré inférieur* – ‘агреже среднего образования начального уровня’.

Следующие наименования учителей средней школы имеют в составе единый термин *professeurm* – ‘преподаватель’ и дифференцирующие признаки, указывающие на:

• место преподавания (коллеж или лицей):

учитель коллежа – professeur de collège (фр.);

учитель лицея – professeur de lycée (фр.);

• статус преподавателя:

учитель, имеющий право на преподавание – professeur agrégé (фр.); professeur titulaire (бел.); professeur agrégé (бел.).

3. ‘Преподаватель университета’; общефр. *universitaire*; галл. *enseignant*, *professeur* – ‘преподаватель в средней школе или в университете’, галл., гельв. *Universitaire* – ‘преподаватель университета’, кан. *professeur*, *académicien*, *professeur assistant* – ‘ассистент (преподаватель университета без ученой степени)’.

Внутренняя форма наименований преподавателей высших учебных заведений указывает на:

• учебное заведение, в котором преподает данное лицо:

преподаватель университета – *universitaire*, *professeur d’université* (фр.), *académicien* (кан.);

преподаватель коллежа – *enseignant au collégial* (кан.) (коллеж в Квебеке, как мы уже говорили, является первой ступенькой в высшее учебное заведение);

• факультет:

преподаватель юридического, экономического и медицинского факультетов – *professeur agrégé* (фр.);

• статус преподавателя:

ассистент – *assistant* (фр.), *professeur assistant* (гельв., кан.);

преподаватель-соискатель – *enseignant-chercheur* (фр.);

заслуженный преподаватель – *professeur émérite* (фр., бел., кан.);

университетский преподаватель, занимающий самый высокий уровень – *professeur ordinaire* (бел., гельв.);

почетный преподаватель (обычно на пенсии) – *professeur honoraire* (бел.);

старший преподаватель – *assistant-professeur* **(кан.),** *maître assistant* (фр.), *maître d’assistant* (бел.);

преподаватель на период испытательного срока – *professeur adjoint* **(кан.).**

• дисциплину, которую ведет преподаватель:

лектор, руководитель семинара – *maître de conférence* (фр.);

преподаватель, который ведет практику – *maître de formation pratique* (бел.);

• статус трудовой деятельности:

штатный преподаватель – *professeur titulaire* (фр.), *professeur agrégé* (кан.);

совмещающий преподаватель университета, у которого постоянное место работы находится в каком-либо другом месте (в Брюсселе – преподаватель, ожидающий данного статуса) – *professeur extraordinaire* (бел.) [2, с. 127 – 128].

Третьей подгруппой является «лицо, имеющее ученую степень»:

1. ‘Человек, имеющий ученую степень’; общефр. *licencié* – лиценциат, кандидат наук (получивший ученую степень). В Бельгии, так же как и во Франции, используется лексема *licencié* – человек, получивший университетский лиценциат; в Швейцарии с таким значением используется лексема *gradué*.

2. ‘Соискатель, который пишет докторскую диссертацию’; общефр. *chercheur de doctorat*; бел. *doctorant* (*doctorand*).

Элементом, объединяющим все эти слова, является понятие ‘педагог’ – лицо, занимающееся преподавательской или воспитательной работой. Воспитатели в изучаемых странах выполняют примерно одну и ту же функцию: ухаживают и присматривают за детьми, организовывают игры и праздники, обучают навыкам самообслуживания, правилам поведения и безопасности. Но методики работы с детьми и сама организация дошкольного образования отличается друг от друга, а значит, понятие «воспитатель» во Франции, Бельгии, Швейцарии и Квебеке воспринимается по-разному. Лица, занимающиеся преподавательской деятельностью и/или имеющие ученую степень, также не могут являться полными межвариантными синонимами.

2.3 Вариативность понятийной группы «учащиеся»

Понятийная группа «учащиеся» в территориальных вариантах французского языка Франции, Бельгии, Швейцарии и Квебека включает в себя две понятийные подгруппы: 1. Учащиеся в среднем учебном заведении, 2. Учащиеся в высшем учебном заведении.

В первой подгруппе было найдено четыре понятия в изучаемых нами территориальных вариантах:

1. ‘Школьник, ученик’; общефр. *élève* – ‘лицо, получающее образование в школе’; кан. *étudiant* (калька с англ. *student*), гельв. *gymnasien* – ‘учащийся швейцарской гимназии, т.е. средней школы’.

2. ‘Учащийся коллежа’; с таким значением было найдено несколько лексем в канадском варианте *cégépien, collégien, étudiant de CEGEP* (*Collège d’enseignement général et professionnel*) и одна лексема во французском языке Франции *collégien*. Однако денотаты данных лексем не совпадают, поскольку коллежем во Франции являются младшие классы в средней школе, тогда как в Канаде после окончания коллежа учащиеся получают среднее образование и начальный этап высшего образования.

3. ‘Учащийся старших классов’; сюда входят французский *lycéen*, т.е. учащийся французского лицея, канадский *finissant* – ‘ученик выпускного класса’ и бельгийский *rhétoricien* – ‘старшеклассник гуманитарного отделения’.

4. ‘Учащийся, окончивший среднее учебное заведение’; общефр. *bachelier* ‘ученик, сдавший экзамен на степень бакалавра’, гельв. *maturant* ‘учащийся, окончивший швейцарскую гимназию’. По окончании средней школы учащиеся получают аттестат о среднем образовании во Франции – *C.F.E.S. (Certificat de fin d’études secondaires)*, в Швейцарии – *Certificat de maturité*, что дает право на поступление в университет или в какое-либо высшее учебное заведение.

Ко второй подгруппе – «учащиеся в высшем учебном заведении» – мы отнесли восемь дополнительных элементов основного значения:

1. ‘Студент’; во Франции и Бельгии *étudiant*, Швейцарии *universitaire* и Квебеке *étudiant universitaire, clerc, uquamien* (от аббревиатуры *U.Q.A.M.* (*Université Québéquois à Montréal*) студентом называют учащегося школы, университета или любого другого высшего учебного заведения. Кроме того, в Квебеке студентом называют учащегося колледжа (двухгодичная подготовка к поступлению в вуз).

2. ‘Студент-помощник’; такое понятие существует в Канаде – помощник преподавателя в университете на практических занятиях – *auxiliaire d’enseignement* и помощник преподавателя в научных исследованиях – *auxiliaire de recherche*. В других территориальных вариантах французского языка данное понятие отсутствует.

3. ‘студент юридического факультета’; *étudiant de droit* – во Франции, *clerc-avocat* – в Канаде;

4. ‘Студент медицинского факультета’; *étudiant de médecine* – во Франции, *clerc-docteur* – в Канаде;

5. ‘Студент, изучающий германскую филологию’; лексема *germaniste* в данном значении была найдена во французском и швейцарском словарях.

6. студента факультета философии и филологии в бельгийских и французских университетах называют *romaniste*.

7. ‘студент педагогического института’; во Франции – *normalien*, в Бельгии – *normaliste*.

8. ‘Дипломированный студент’; общефр. *diplômé*; гельв. *académicien* (от нем. *academiker*); кан. *détenteur d’un diplôme* – ‘обладатель диплома’ или *gradué* ‘дипломированный специалист, обладатель диплома’.

Общей для всех этих понятий является номинация «обучающийся». Также выделяются дифференцирующие признаки, дающие информацию об отдельных частях смыслового содержания, такие как «учащийся кого-либо учебного заведения», «учащийся с определенным уровнем образования» или «учащийся, имеющий трудности в обучении». Кроме того, наблюдаются различия в возрасте учащихся, форме и способе их обучения в том или ином учебном заведении. То есть все рассмотренные понятия расходятся на уровне денотата.

В данной понятийной группе наблюдается вариативность некоторых понятий. Так, понятие ‘студент’ в квебекском варианте французского языка входит в разные подгруппы. Студентом в Квебеке является учащийся любого образовательного учреждения, тогда как в других странах студентом называют только учащегося высшего учебного заведения.

Таким образом, каждая понятийная группа, вошедшая в понятийное поле «образование» – ‘учебные заведения’, ‘педагоги’ и ‘учащиеся’ включает в себя подгруппы. Были детально рассмотрены понятия, связанные с образованием для выявления сходств и различий на денотативном уровне.

Ономасиологический анализ понятий, связанных с образованием, показал национальное своеобразие в представлении французов, бельгийцев, швейцарцев и квебекцев об образовании в целом. В территориальных вариантах французского языка в области образования были выявлены понятия, имеющие идентичность обозначаемого объекта во всех четырех странах, что говорит о полной или частичной межвариантной синонимии. Однако многие понятия отличаются на данных территориях. В ходе ономасиологического анализа были выявлены принципы номинации по функции, местонахождению, по отношению к человеку, уровню обучения, по дисциплине, методике обучения, статусу. Номинация по функции связана с назначением объекта наименования (*école enfantine* – ‘детский сад’, *censeur* – ‘надзиратель в лицее’ – должностное лицо, отвечающее за общую дисциплину в лицее и др.). Номинация лексических единиц в сфере образования по местонахождению указывает на учебные заведения или факультет обучения или преподавания (учитель средней школы, преподаватель университета, студент медицинского факультета, студент, изучающий германскую филологию). При создании наименований в сфере образования нередко используется принцип номинации по отношению человеку. Он прослеживается во всех четырех вариантах французского языка (с использованием названия профессии – жандарм, завуч, воспитатель; возраста – детский, с использованием антропонима – в бельгийском варианте французского языка Froebel (немецкий педагог)). Одним из распространенных принципов создания наименований учебных заведений среднего и высшего образования является номинация по уровню обучения (начальная школа, средняя школа, высшая школа). Принципы номинации по дисциплине и статусу отмечаются в наименованиях преподавателей среднего и высшего образования. Принцип номинации по методике обучения характерен для образования наименований специализированных или профессиональных учебных заведений.

Библиографический список

1. Бородина М.А., Гак В.Г. *К типологии и методике историко-семантических исследований*. Ленинград: Наука, 1979.
2. Дзюбенко Ю.С. *Лексико-семантическая вариативность в национальных вариантах французского языка: на примере ЛСП «Образование» во французском языке Франции, Бельгии, Швейцарии и Квебека*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2010.
3. Голев Н.Д. О некоторых общих особенностях принципах номинации в диалектной лексике флоры и фауны. *Русские говоры Сибири*. Томск: Издательство ТГУ, 1981: 17 – 21.
4. Bégin C., et al. Structure et organisation de l'enseignement supérieur: Belgique, France, Québec et Suisse. *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. De Boeck Supérieur, 2012: 15 – 32.
5. Bal W., Doppagne A., Goosse A. *Belgicismes. Inventaire des particularités lexicales du français en belgique*. Gembloux: Nouvelle Imprimerie Duclot, 1994.
6. Knecht P., Thibault A. *Dictionnaire suisse romand: Particularités lexicales du français contemporain (DSR)*. Genève: Zoe, 2004.
7. *Le Robert micro: dictionnaire de la langue française*. Paris Dictionnaires Le Robert, 2006.
8. Meney L. *Dictionnaire québécois-français: pour mieux se comprendre entre francophones*. Montréal: Guérin – Canada Edition, 1999.

References

1. Borodina M.A., Gak V.G. *K tipologii i metodike istoriko-semanticheskih issledovanij*. Leningrad: Nauka, 1979.
2. Dzyubenko Yu.S. *Leksiko-semanticheskaya variativnost' v nacional'nyh variantah francuzskogo yazyka: na primere LSP "Obrazovanie" vo francuzskom yazyke Francii, Bel'gii, Shvejcarii i Kvebeka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2010.
3. Golev N.D. O nekotoryh obschih osobennostyah principah nominacii v dialektnoj leksike flory i fauny. *Russkie govory Sibiri*. Tomsk: Izdatel'stvo TGU, 1981: 17 – 21.
4. Bégin C., et al. Structure et organisation de l'enseignement supérieur: Belgique, France, Québec et Suisse. *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. De Boeck Supérieur, 2012: 15 – 32.
5. Bal W., Doppagne A., Goosse A. *Belgicismes. Inventaire des particularités lexicales du français en belgique*. Gembloux: Nouvelle Imprimerie Duclot, 1994.
6. Knecht P., Thibault A. *Dictionnaire suisse romand: Particularités lexicales du français contemporain (DSR)*. Genève: Zoe, 2004.
7. *Le Robert micro: dictionnaire de la langue française*. Paris Dictionnaires Le Robert, 2006.
8. Meney L. *Dictionnaire québécois-français: pour mieux se comprendre entre francophones*. Montréal: Guérin – Canada Edition, 1999.

Статья поступила в редакцию 15.06.21

УДК 81-13+81'23

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*

Arias A.-M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Linguistics and Translation Studies, Saint Petersburg University of Management Technologies and Economics (Saint Petersburg, Russia), E-mail: anmar-74@mail.ru*

THE ASSOCIATIVE-FIGURATIVE POTENTIAL OF NOMINATIONS OF EMOTIONS IN THE POEM "PROMETHEUS" BY GEORGE GORDON BYRON. The article is dedicated to the analysis of associative-figurative potential of nominations of emotions in the poem "Prometheus" by George Gordon Byron within the framework of the linguo-cognitive paradigm, which represents the relevance of this study. The purpose of the study is to determine possible options for the interpretation and classification of the nominations of emotions verbalizing a fragment of the concept "feat" as emotionally charged in the context of the poem "Prometheus" by George Gordon Byron, to conduct a linguo-cognitive analysis of the metaphorical names of emotions and consider the features of the compatibility of the selected nominations of emotions with other lexical units. The analysis of the metaphorical descriptions of the manifestations of emotions carried out in this work has made it possible to reveal the linguistic and cognitive features of the nominations of emotions as part of the emotionally charged concept of "heroic deed". The researchers come to the conclusion that the identification of the culturally determined specificity of the perception of nominations of emotions allows for a deeper understanding of the individual characteristics of the author's vision of the emotional sphere and the establishment of nationally specific features of the perception of the emotionally charged concept of "heroic deed" in the English-language picture of the world.

Key words: **emotions, emotional concepts, metaphorical nomination, language picture 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*

А.-М. Ариас, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. лингвистики и переводоведения Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики, г. Санкт-Петербург, E-mail: anmar-74@mail.ru*

АССОЦИАТИВНО-ОБРАЗНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НОМИНАНТОВ ЭМОЦИЙ В СТИХОТВОРЕНИИ ДЖ.Г. БАЙРОНА «PROMETHEUS»

Настоящая статья посвящена анализу ассоциативно-образного потенциала номинантов эмоций в стихотворении Дж.Г. Байрона «Prometheus» («Прометей») в рамках лингвокогнитивной парадигмы, что и составляет актуальность настоящего исследования. Цель исследования – определить возможные варианты интерпретации и классификации номинантов эмоций, вербализующих фрагмент концепта «подвиг» как эмоционально заряженного в контексте стихотворения Дж.Г. Байрона «Prometheus» («Прометей»), провести лингвокогнитивный анализ метафорических наименований эмоций и рассмотреть особенности сочетаемости выделенных номинантов эмоций с другими лексическими единицами. Проведённый в работе анализ метафорических описаний проявлений эмоций позволил выявить лингвокогнитивные особенности номинаций эмоций как части эмоционально заряженного концепта «подвиг». Мы пришли к выводу о том, что выявление культурно обусловленной специфики восприятия номинаций эмоций позволяет глубже осознать индивидуальные особенности авторского видения эмоциональной сферы и установить национально специфичные особенности восприятия эмоционально заряженного концепта «подвиг» в англоязычной картине мира.

Ключевые слова: **эмоции, эмоциональные концепты, метафорическая номинация, языковая картина мира.**

В современной лингвистической науке существуют самые разнообразные варианты интерпретации сущности эмоциональных концептов как комплексных, многогранных мыслительных конструктов в сознании человека, обусловленных культурой конкретного этноса. Вопросы, связанные с определением формы существования эмоциональных концептов, способами их вербализации в языке, классификацией и функционированием в сознании и речи, междисциплинарны и, по сути, находятся на стыке ряда тесно взаимосвязанных дисциплин и научных направлений (психолингвистики, когнитивной лингвистики, культурологии, этнографии и др.). «Диалектическое понимание» природы эмоциональных концептов объясняет необходимость изучения оязыковленных фрагментов сферы эмоций с привлечением не только языкового, но и экстралингвистического материала [1, с. 17], обращения к данным смежных с лингвистикой наук, а также применения самых разнообразных методик исследования [1, с. 33]. Актуальность настоящего исследования связана с рассмотрением эмоциональных концептов в русле современной когнитивной лингвистики. Изучение оязыковленных репрезентаций эмоций, на наш взгляд, раскрывает их культурно обусловленную специфику и способствует выявлению ценной информации об особенностях мировосприятия и мировидения конкретного этноса. Таким образом, теоретическую базу исследования составили труды учёных-лингвистов (Бабушкина А.П. [2], Караулова Ю.Н. [3], Красавского Н.А. [1], Кубряковой Е.С. [4] и др.), рассматривавших в своих тру-

дах «концепт» как ментальное образование, обладающее этнически и культурно обусловленной спецификой и, как правило, находящее своё словесное выражение в языке.

Целью настоящего исследования является выявление первичных и вторичных номинаций эмоций, вербализующих оязыковленный фрагмент концепта «подвиг» в стихотворении Дж.Г. Байрона «Prometheus» посредством лингвокогнитивного анализа, и определение их когнитивно-ассоциативного потенциала.

Обозначенная выше цель подразумевает решение ряда задач:

1) дать определение и описать сущность понятия «эмоциональный концепт» в лингвистике;

2) произвести классификацию лексем-номинантов эмоций, вербализующих фрагмент эмоционально заряженного концепта «подвиг» в контексте анализируемого стихотворения Дж.Г. Байрона;

3) выявить особенности лексико-семантической валентности номинантов эмоций в стихотворении Дж.Г. Байрона «Prometheus»;

4) выявить особенности индивидуального (авторского) видения концепта «подвиг» в ходе проведения сопоставительного концептуального анализа выявленных номинантов эмоций.

Настоящее исследование было проведено в русле антропоцентрической парадигмы, что и составляет его новизну. Мы исходим из убеждения о том, что изучение особенностей вербализации эмоциональных переживаний человека является одним из приоритетных и актуальных направлений современной лингвистической науки и представляет собой научный интерес не только для филологов, но и для специалистов из областей культурологии и психологии в целом.

Материалом настоящего исследования выступают прямые и вторичные номинации базисных эмоций в стихотворении Дж.Г. Байрона «Prometheus».

В настоящей статье вслед за Н.А. Красавским [1], автором фундаментального исследования эмоциональных концептов в немецкой и русской лингвокультурах, мы признаём сложность выделения единого критерия, необходимого для классификации эмоциональных переживаний человека ввиду неопределённости, «размытости» границ между составными компонентами эмоциональной сферы человека [1, с. 30]. В основу существующих классификаций эмоций положены самые разнообразные признаки. Это противопоставление по принципу первичность – вторичность с точки зрения производности, культурная значимость, интенсивность, осознанность, продолжительность во времени и многие другие [там же].

Эмоциональный концепт в настоящем исследовании трактуется как особое, культурно обусловленное ментальное образование, содержащее в себе информацию о результатах эмоционального взаимодействия человека с миром, его личных, психических переживаниях и эмоциональном опыте [1 – 4]. Эмоциональные концепты, будучи напрямую связанными с понятием «эмотивная языковая личность», в частности, и «языковая личность» в более широком смысле [3], в свою очередь, образуют эмоциональную картину мира и, находя выражение в языке, являются источником ценной информации о конкретном этносе. Как известно, эмоциональный тип коммуникации подразумевает существование как вербальных, так и невербальных форм выражения. Вся гамма человеческих эмоций и оценок с присущим ей маркером индивидуализированности и уникальности с трудом может быть объективизирована при помощи языковых средств во всей своей полноте и многообразии. В ряде случаев проявление эмоций бывает сопряжено с возникновением специфических физиологических реакций (слёзы, дрожь, изменения цвета кожных покровов, расширение зрачков и др.), которые не всегда получают словесное выражение. Однако, по мнению исследователей, в языке фиксируются именно «культурно релевантные» фрагменты эмоциональной картины мира человека [4, с. 7 – 8].

С точки зрения классификации знаков, вербализующих эмоции, в настоящим исследовании мы придерживаемся концепции В.И. Шаховского [5, с. 31 – 33], который выделяет три группы знаков с учётом их функциональной нагрузки: 1) знаки-обозначения, указывающие на факт проявления эмоций; 2) дескрипторы, описывающие характер проявления эмоций и 3) экспликанты, семантически связанные с объектом, в номинации которого уже содержится конкретная эмоция. Как отмечает Н.А. Красавский, особый интерес для исследователя с точки зрения когнитивного анализа представляют собой «фразеологические номинации эмоций», то есть не базисные, а вторичные и косвенные номинации проявлений эмоциональных переживаний. Именно фразеологические номинации обладают особой образностью и «несут большую функциональную нагрузку» по сравнению с лексемными номинациями [1, с. 90], так как в них содержится «результат оценочного переосмысления языковых сущностей» [там же].

Лексемы, вербализующие эмоциональные и психические переживания человека, проявляют максимальную степень своей функциональной нагрузки в контексте. Таким образом, о валентности лексических единиц мы можем говорить с точки зрения их сочетаемости в рамках конкретного контекстного окружения на синтаксическом (внешнем) и семантическом (внутреннем) уровнях.

Данное исследование посвящено анализу особенностей валентности номинантов эмоций в стихотворении «Prometheus» («Прометей») англоязычного поэта-романтика Дж.Г. Байрона. Стихотворение было опубликовано в 1816 году и посвящено теме героической борьбы за правду и верность своим принципам. Являясь одной из самых знаковых фигур в эпоху романтизма и выступая в поддержку национально-освободительного движения народов против гнёта и тирании, Джордж Гордон Байрон в процессе написания данного стихотворения черпает вдохновение в древнегреческой мифологии. Античный герой Прометей воплощает прогрессивные взгляды и свободолюбивые стремления автора, будучи готовым пойти на муки ради благого дела – борьбы с тиранией в лице Зевса.

Композиционно стихотворение делится на 3 части в соответствии с развитием сюжетной линии и художественной задумкой поэта. В первой части стихотворения лирический герой, в котором угадывается личность самого автора, взывает к Прометею, называя его «Титаном», и указывает на суть подвига Прометея: «What was thy pity's recompense? // A silent suffering, and intense» (рус. «И что ж? За доброе деянье // Был обречён ты на страданье!») [6, с.196-197]. Во второй части лирический герой рассуждает о том, что Прометей сам сделал свой выбор, обрекая себя на вечные мучения: «the wretched gift eternity» (рус. «Бессмертье стало страшным даром») [6, с. 198], однако вызов, брошенный им тирану, стоил того: «And evil dread so ill dissembled // That in his hand the lightnings trembled» (рус. «Его объял невольный страх – дрожали молнии в руках!»). Третья часть стихотворения является своеобразным гимном свободе и сопротивлению тирании и призывает следовать бесстрашному примеру героя.

Стихотворение Дж.Г. Байрона насыщено лексемами, номинирующими самые разнообразные человеческие эмоции, и по этой причине трактуется нами как эмоционально заряженное. В настоящем исследовании мы рассматриваем концепт «подвиг», один из центральных концептов настоящего стихотворения, непосредственно связанный с эмоциональной сферой жизни человека и, соответственно, объективизируемый в контексте стихотворения «Prometheus» («Прометей»), в том числе, через свою эмоциональную составляющую. Таким образом, мы рассматриваем номинации эмоций как одно из проявлений фрагмента концепта «подвиг» в словесной форме. В ходе анализа когнитивной структуры концепта «подвиг» как эмоционально заряженного на материале стихотворения Дж.Г. Байрона нами был выявлен перечень сем, его актуализирующих.

Методом сплошной выборки мы отобрали примеры лексических единиц, семантически связанных со сферой эмоциональных переживаний человека, и распределили их по группам в зависимости от разновидности эмоционального опыта, ими описываемого. Отбор материала исследования производился на основе парадигматического анализа словарных дефиниций лексем, представленных в словарях Collins C*obuild* English Language Dictionary [7] и Oxford Dictionary of English [8] с точки зрения маркированности дефиниций семой соотнесённости с эмоциональной сферой бытия человека. Так, анализ словарных дефиниций лексем-номинантов эмоций в стихотворении «Прометей» Дж.Г. Байрона позволил выявить в их значениях следующие семы:

Сема 1. «Эмоциональный отклик на что-либо» (8 лексических единиц, далее – ЛЕ) объединяет в рамках одной группы 6 существительных: *the agony* (агония, мучения), feel of *pain* (чувство боли), thy *pity*'s recompense (награда за твоё *сострадание*), a vain *repentance* (тщетное *раскаяние*), *suffering* of mortality (*страдания* смертных) и silent *suffering* (безмолвное *страдание*), the suffocating sense of *woe* (душащая *скорбь*), 1 глагол *despise* (презирать), а также прилагательное *jealous (ревнивый).*

Сема 2. «Эмоциональное состояние человека» (6 ЛЕ). Данная группа включает в себя 6 лексических единиц: как отдельные лексемы, так и ЛЕ, реализующие свой семантический потенциал на уровне взаимосвязанных смыслов в рамках словосочетания: сущ. *loneliness* (одиночество), сущ. *pleasure* (удовольствие), сущ. *torments* (терзания, муки), сущ. human *wretchedness* (человеческие несчастья), а также прил. *triumphant* (ликующий) и *sad* (печальный, грустный).

Сема 3. «Объект, на который направлена эмоция» (4 ЛЕ), объединяет лексемы с отрицательной оценочностью (т.е. в семантике которых уже содержится отрицательная коннотация) и представлена 3 существительными: the ruling principle of *Hate* (господствующий принцип *ненависти*), the deaf *tyranny* of Fate (*глухая* к страданиям тирания рока), all *woes* (все бедствия) и 1 прилагательным *inexorable* heaven (безжалостное небо).

Сема 4. «Причина возникновения эмоции» (4 ЛЕ) содержится в существительных: *torture* (пытка), *menace* (угроза), *death* (смерть), *victory* (победа).

Следующие 4 семы представлены одним примером.

Сема 5. «Условия проявления эмоции» (1 ЛЕ): прил. *sad* reality (*печальная* реальность).

Сема 6. «Длительность эмоционального переживания» (1 ЛЕ): *the wretched* gift *eternity* (*бессмертие* как *страшный* дар). В контексте данного словосочетания лексемы *eternity* (вечность) и *wretched* (страшный) выступают как семантически неделимое целое. Под воздействием лексемы *wretched*, обладающей отрицательной коннотацией, существительное *eternity* (вечность), в свою очередь, приобретает негативную оценочность, характеризуя вечную жизнь как наказание.

Сема 7. «Интенсивность эмоции» (1 ЛЕ): the sum of human *wretchedness* (все человеческие несчастья).

Сема 8. «Характер эмоции»: evil *dread* (ужасный *страх*).

На основании анализа вышеуказанных примеров мы можем сделать вывод о том, что понятийная структура эмоционального фрагмента концепта «подвиг» выражена 8 семами, представленными на примере 23 ЛЕ. Таким образом, одна и та же ЛЕ может реализовывать более одной семы в зависимости от своего контекстного окружения. Преобладающее большинство ЛЕ-номинантов эмоций представлено существительными (в количестве 17); нами также было выявлено 5 прилагательных с эмотивным значением: *inexorable* (безжалостный), *jealous*

(ревнивый), *sad* (печальный), *triumphant* (ликующий), *wretched* (несчастный, страшный) и 1 глагол *to despise* (презирать).

Все выделенные семы можно условно поделить на 2 основные группы с учётом типа выражаемой ими оценочности – положительной (в частности, связанной с подвигом героя во имя людей: *triumphant* (ликующий), *victory* (победа)) и отрицательной (1. Связанной с порицанием тирании богов: the ruling principle of *Hate* (господствующий принцип *ненависти*), the deaf *tyranny* of Fate (*глухая* к страданиям тирания рока), 2. Описывающей несчастья людей и их беспомощность в жестоком мире: *sad* reality (печальная реальность), *the wretched* gift eternity (бессмертие как страшный дар), the sum of human *wretchednes* (масса человеческих бедствий), *silent suffering* (безмолвное страдание) и др.). Героический подвиг Прометея представляется лирическому герою сопряженным с эмоциональной сферой бытия человека. Особое внимание в стихотворении уделяется трём основным эмоциональным планам – восхвалению подвига античного героя, сочувственному отношению к народу и порицанию тирании Зевса в частности и Олимпа в целом. В стихотворении на примере 8 ЛЕ наиболее отчётливо представлена такая дифференциальная сема, как «эмоциональный отклик на что-либо».

Помимо прямых номинантов эмоций автором стихотворения используется ряд ЛЕ с ярко выраженной положительной и отрицательной оценочностью, тематически связанных с темой неравенства и несправедливости в мире и способствующих реализации номинантами эмоций своих прагматических характеристик в контексте стихотворения. Так, ряд лексем, в том числе номинантов эмоций, находятся в семантических отношениях противопоставленности друг другу, в результате чего создаётся ощущение дискомфорта и несовместимости. Речь идёт о словосочетаниях (предложениях), в основе которых лежат семантические оппозиции, так как в их лексико-синтаксической структуре используются слова с взаимоисключающими семантическими признаками: *immortal eyes-mortality* (бессмертный взор – смертность), *the suffering and the will* (страдание и воля), *wretched gift eternity* (страшный дар бессмертие), *thy Godlike crime was to be kind* (твоё божественное преступление было во имя благих целей), *a troubled stream from a pure source* (мутный поток из чистого источника), *Earth and Heaven* (Земля и Небо), *making Death a Victory* (превращая смерть в победу). Объединяя противоположные образы в рамках общего контекста, автор стихотворения усиливает его эмоциональную нагрузку и как бы противопоставляет мучеников на Земле безжалостному Небу.

Из представленной выше классификации ЛЕ, вербализующих эмоции в стихотворении Дж.Г. Байрона, мы видим, что средства вербальной концептуализации эмоциональных переживаний лирического героя принадлежат различным уровням языка. Так, в рамках классификации сем мы рассматриваем как словные, так и сверхсловные номинации. При анализе сверхсловных номинаций эмоций нами были выявлены метафорические наименования, раскрывающие индивидуальное авторское видение концепта «подвиг». По этой причине исследование метафорических номинаций эмоций представляется нам интересным с лингвокультурологической точки зрения. Метафора и другие вторичные номинации эмоций обладают ассоциативной архитектоникой, отражающей особенности мировидения и мировосприятия представителей конкретной культуры, так как объективизируют эмоциональный фрагмент концепта «подвиг» и содержат образные коннотации. В рамках данной группы ЛЕ мы выделяем субстантивные метафоры (*the deaf tyranny of Fate, the sufferings of mortality, the ruling principle of Hate, the sense of woe, the sum of human wretchedness),* адъективные метафоры (эпитеты) в атрибутивной функции (a *silent suffering, the suffocating sense of woe, inexorable Heaven, the wretched gift eternity, evil dread*). Необходимо отметить, что большинство метафорических номинаций проявляют антропоморфные признаки: the *deaf* tyranny of Fate (*глухая* к страданиям людей тирания), a *silent* suffering (*безмолвное* страдание), the *ruling* principle of Hate (*господствующий* принцип ненависти), the *sufferings* of mortality (дословный перевод: *страдания* смертности), *inexorable* Heaven (*безжалостное* небо). Это наблюдение объясняется космогонизмом злободневных проблем, обозначенных автором стихотворения – жестокость и несправедливость Олимпа по отношению к людям и в особенности к Прометею как их защитнику достигают вселенских масштабов. Угнетённое положение людей описывается в антропоморфных категориях, а мир изображается как единый организм, наполненный мукой и страданием. Таким образом, мотивирующие образы в когнитивной структуре метафорических номинаций эмоций, отраженные на вербальном уровне, раскрывают особенности индивидуального авторского видения эмоционального фрагмента концепта «подвиг»: в основе самоотверженной борьбы Прометея во имя человечества против несправедливости и жестокости богов лежит ярко выраженное эмоциональное начало, призыв сражаться за свою свободу и счастье.

В настоящем исследовании мы провели семантико-когнитивный анализ особенностей эмотивной лексики (в частности, метафорических описаний проявлений эмоций) в стихотворении Дж.Г. Байрона «Prometheus». Мы пришли к выводу о том, что выявление культурно обусловленной специфики восприятия номинаций эмоций позволяет глубже осознать индивидуальные особенности авторского видения эмоциональной сферы людей и установить национально специфичные особенности восприятия эмоционально заряженного концепта «подвиг» в англоязычной картине мира. Перспектива дальнейшего исследования номинаций эмоций заключается в углублённом изучении содержания и структуры эмоциональных концептов в рамках линвокультурологического анализа с целью выявления в сознании носителей английского языка ассоциативных признаков, связанных с эмоциональной сферой бытия человека. Особую актуальность в этом отношении, на наш взгляд, представляют собой сопоставительные исследования на базе нескольких германских языков. Подобные исследования являются междисциплинарными по своему характеру и представляют собой большой интерес не только для лингвистов, но и для специалистов в области культурологии, психолингвистики, этнографии.

Библиографический список

1. Красавский Н.А. *Эмоциональные концепты в немецкой и русской культурах*: монография. Москва: Гнозис, 2008.
2. Бабушкин А.П. *Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка*. Воронеж: Издательство ВорГУ, 1996.
3. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука, 1987.
4. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З. и др. Концепт. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва: Издательство МГУ, 1996: 90 – 93.
5. Шаховский В.И. *Категоризация эмоций в лексико-семантической системе (на материале английского языка)*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 1988.
6. *English romanticism verse. XIX century*. Санкт-Петербург: Издательство «Анима», 2004.
7. *Collins Cobuild English Language Dictionary*. 1st ed. L.: Collins, 1987.
8. *Oxford Dictionary of English*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

References

1. Krasavskij N.A. *`Emocional'nye koncepty v nemeckoj i russkoj kul'turah*: monografiya. Moskva: Gnozis, 2008.
2. Babushkin A.P. *Tipy konceptov v leksiko-frazeologicheskoj semantike yazyka*. Voronezh: Izdatel'stvo VorGU, 1996.
3. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Nauka, 1987.
4. Kubryakova E.S., Dem'yankov V.Z. i dr. Koncept. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1996: 90 – 93.
5. Shahovskij V.I. *Kategorizaciya `emocij v leksiko-semanticheskoj sisteme (na materiale anglijskogo yazyka)*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1988.
6. *English romanticism verse. XIX century*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Anima», 2004.
7. *Collins Sobuild English Language Dictionary*. 1st ed. L.: Collins, 1987.
8. *Oxford Dictionary of English*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

Статья поступила в редакцию 06.06.21

УДК 811

***Egorova T.N.**, senior teacher, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: prina_delia@mail.ru*
***Kochmar O.N.**, senior teacher, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: lylloo@mail.ru*

CONTEMPORARY REGIONAL ANTHROPONIMIC SYSTEM COMPOSITION (STUDENTS' PERSONAL NAMES). The article deals with a comparative analysis of modern personal names and names of residents of the city of Yakutsk of the last century. The purpose of the article is to characterize the composition of the regional anthroponymicon on the example of NEFU natural specialties students' personal names. The results show that, by origin, anthroponyms are subdivided into the borrowed, Yakut and hybrid ones. The overwhelming majority of names are borrowed from the Russian language. The Yakut onyms make up 1/5 of the names. The smallest group is represented by hybrid anthroponyms. Canonical anthroponimic lexemes form the basis of the male and female subsystems. Non-calendar onyms are singular. Yakut personal names are gaining popularity. Hybrid names are the result of individual name creation.

Key words: **personal names, regional anthroponymicon, composition, borrowed, Yakut, hybrid.**

***Т.Н. Егорова**, ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, E-mail: prina_delia@mail.ru*
***О.Н. Кочмар**, ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, E-mail: lylloo@mail.ru*

СОСТАВ СОВРЕМЕННОЙ РЕГИОНАЛЬНОЙ АНТРОПОНИМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ (НА ПРИМЕРЕ ЛИЧНЫХ ИМЕН СТУДЕНТОВ)

В статье проведен сравнительный анализ современных личных имен и имен жителей г. Якутска прошлого века. Цель статьи – охарактеризовать состав регионального антропонимикона на примере личных имен студентов естественных специальностей СВФУ. Полученные результаты показали, что по происхождению антропонимы подразделяются на заимствованные, якутские и гибридные. Преобладающее большинство имен являются заимствованными. Якутские онимы составляют 1/5 часть именника. Наименьшая по численности группа представлена гибридными антропонимическими образованиями. Канонические антрополексемы формируют основу мужской и женской подсистем. Некалендарные онимы являются единичными. Якутские личные имена набирают популярность. Гибридные имена являются актом индивидуального имятворчества.

Ключевые слова: **личные имена, региональный антропонимикон, состав, заимствованные, якутские, гибридные.**

Антропоцентрическое направление современной лингвистики отражает «человеческое в языке и языковое в человеке». Каждый человек имеет имя, которое, будучи единицей языка, несет определенную информацию о половозрастной принадлежности, национальности, происхождении, социальном положении. Имена собственные социальны и историчны, так как отражают не только общественные вкусы той или иной эпохи, но и характеризуют мировоззрение людей, их общественные взаимоотношения, идеологию и, наконец, общественные традиции [1, с. 242].

Исследование личных имен студентов естественных специальностей Северо-Восточного Федерального университета (СВФУ) служит своеобразным индикатором состояния региональной антропонимической системы на современном этапе. С помощью кластерной выборки было отобрано девять групп бакалавров 1 – 4 курсов. Был проведен сплошной опрос с использованием онлайн-сервиса Google Forms. Всего было опрошено 200 студентов; 9 из них не являются представителями коренного населения. Соответственно, объектом исследования стали личные имена 191 респондента.

Для достижения указанной цели необходимо решить следующие *задачи*: во-первых, собрать антропонимы для составления именника; во-вторых, классифицировать их по происхождению; в-третьих, проанализировать их количественный и качественный состав; в-четвертых, сравнить полученные результаты с архивными данными по г. Якутску за 1910 – 1980 гг. XX века. *Материалом исследования* послужили 106 личных имен студентов естественных специальностей университета. Основными *методами* исследования являются описательный, метод классификации, прием количественного подсчета, опрос.

Имена собственные, как единицы языка, издавна привлекали пристальное внимание исследователей. *Теоретической базой* послужили труды ведущих отечественных специалистов в области ономастики: В.А. Никонова, А.В. Суперанской, Н.В. Подольской, В.Д. Бондалетова, М.Э. Рут.

В якутской антропонимии одной из первых научных работ является статья К.Ф. Гриценко по личным именам и прозвищам якутов [2]. Е.А. Шмакова проанализировала личные имена, прозвища и фамилии 772 местных жителей с точки зрения семантики [3]. Список наиболее употребительных якутских имен был составлен Н.Е. Петровым, Е.И. Убрятовой и включен в справочник личных имён народов РСФСР [4]. Ф.Г. Сафроновым был сделан историко-этнографический обзор именника дохристианских личных имен якутов, эвенков, эвенов и юкагиров XVII – XVIII вв. [5] Также им рассмотрены отдельные аспекты семантики, этимологии и имянаречения. Изучением современного якутского антропонимикона, как самой малоизученной части национальной ономастики, занимается В.Д Монастырев. И.П. Павлова и В.Д Монастырев проанализировали якутские описательные личные имена XVII- XVIII вв. [6] Е.Р. Николаев исследовал лингвокультурологический аспект якутских личных имен [7]. Фольклорным антропонимиконом занимаются Н.И. Филиппова, В.В. Филиппова. Так, Н.И. Филиппова анализировала собственные имена в олонхо с точки зрения их структуры и семантики [8]. Одним из аспектов исследования В.В. Филипповой является антропоморфический код ключевых образов собственных имен в якутских загадках [9]. Наиболее значительным источником для сравнительного анализа современного антропонимикона и личных имен прошлого века послужил труд Н.Г. Самсонова «Наши имена» (1989 г.).

Будучи достаточно консервативными единицами языка, личные имена служат своеобразным средством сохранения культурно-исторических традиций народа. Тем не менее, они обязательно реагируют на изменения мировоззрения, общественного вкуса и модные тенденции, что, в свою очередь, находит отражение в антропонимическом корпусе. *Актуальность* исследования продиктована необходимостью исследования локальной антропонимической системы. Несмотря на имеющиеся труды, современный региональный антропонимикон до сих пор недостаточно описан, так как объектом внимания этнографов, языковедов, как правило, становились именно якутские личные имена. Мы попытаемся проанализировать состав онимов независимо от их происхождения.

Практическая значимость заключается в том, что материалы исследования могут иметь прикладное значение для спецкурсов, спецсеминаров и факультативов гуманитарного направления по антропонимике, этнолингвистике и лингвокультурологии. Полученные данные могут найти применение в процессе учебно-методической деятельности при создании учебников, учебных пособий по ономастике.

Происхождение заимствованных антропонимов рассматривалось по словарю А.В. Суперанской, в котором собрано более 4 000 русских и иноязычных имен [10]. Для анализа была разработана анкета, включающая два вопроса:

1. Как Ваше имя?
2. Кто Вы по национальности?

Состав личных имен

По происхождению антропонимы подразделяются на заимствованные (83), якутские (21) и гибридные (2), образованные путем сложения начальных слогов имен родителей.

I. Заимствованные имена

1. Канонические (50):

а) греческие: *Александр, Анастасия (4), Анатолий (2), Ангелина, Андрей (2), Артём (от Артемий), Василий (Вася), Дмитрий (Дима), Евгений (5), Евдокия (4), Ефросинья, Зоя, Ирина (2), Ксения (3) (Ксюша, Ксенья, Оксана), Лариса (3), Лена (Елена), Николай (2), Таисия, Татьяна (Таня) (5), Федора, Юрий;*

б) еврейские: *Анна (2), Данил, Елизавета, Мария (3), Михаил (5) (Миша), Сусанна, Матвей;*

в) латинские (римские): *Антон, Валентин, Валентина (2), Виталий, Константин, Лука, Римма, Сергей, Юлия (5);*

г) персидские: *Дария;*

д) славянские: *Надежда (8) (Надя), Иванна;*

е) скандинавские (варяжские): *Ольга (2), Игорь;*

ж) русские: *Борис, Всеволод (Сева), Гавриил, Лия, Любовь, Людмила, Марина (2), Маргарита.*

2. Неканонические (33):

а) заимствованные из западноевропейских языков: *Алина (4), Алиса, Анжелика, Анита, Артур, Ванесса, Изабелла, Кристина, Лолита, Луиза, Николь, Эдда, Эдуард;*

б) греческие: *Алена (3) (народная форма имени Елена), Денис;*

в) латинские (римские): *Валерия (4), Венера, Виктория (6) (Вика), Диана, Иннокентий (2), Константция;*

г) тюркские*: Тимур, Эльдар (2);*

д) русские: *Виолетта, Владлена (2), Власий, Карина, Налия, Снежана;*

е) немецкие: *Альберт, Юлиана;*

ж) др. еврейские: *Сарра;*

з) славянские: *Олеся (2).*

II. Якутские имена (21):

Аина / Айина (2) / Айыына (4), Айсен (3), Айтал, Айталина, Алгыстаана, Дайаана (6) / Дайана / Даяна, Долгуйаана, Дьулустан (2), Куннэй / Кюннэй / Кюнняй, Кыталыына, Мичил, Нарияна / Нарыяна, Сайаана, Сайыына, Сандаара, Сандал, Саргылаана, Сардана (2), Сахаайа / Сахая, Туйаара (2) / Туяра (2) / Туйаарыма, Уйгулана.

III. Гибридные имена (2):

Алексард, Виалла

Таблица 1

Мужская подсистема имен

Происхождение	Мужчины			
	Кол-во чел.	%	Кол-во имен	%
Канонические	33	*63,5*	22	*61,1*
Неканонические	10	*19,2*	8	*22,2*
Якутские	8	*15,4*	5	*13,9*
Гибридные	1	*1,9*	1	*2,8*
Всего	52		36	

Мужская подсистема исследуемых имен насчитывает 36 единиц, в том числе заимствованных канонических – 22, неканонических – 8, якутских – 5, смешанного происхождения – 1 (табл.1).

Наиболее употребительными являются 9 онимов. Ядро мужского именника образуют 2 календарных имени – *Евгений (5) и Михаил (5),* на долю которых приходится 19,2% имяносителей. В число частотных входят 7 антропонимов: календарные – *Анатолий (2), Андрей (2), Николай (2);* некалендарные – *Иннокентий (2), Эльдар (2);* якутские имена – *Айсен (3), Дьулустан (2),* что составляет 28,8% юношей. Единичных онимов – 27, включая 17 канонических, 6 неканонических, 3 якутских и 1 гибридный. В совокупности они образуют 51,9% респондентов мужского пола.

Таким образом, 16 респондентов из 52 носят старые церковные имена *Михаил, Евгений, Анатолий, Андрей, Николай*, что составляет 30,7% юношей. В целом процент людей с календарными именами равен 63,5%, некалендарными – 19,2%, якутскими – 15,4%, гибридными – 1,9%.

Женская подсистема представлена 70 именами, которыми названы 139 респондентов. Из них заимствованных канонических – 28, неканонических – 25, якутских – 16, гибридных – 1 (табл. 2).

Таблица 2

Женская подсистема имен

Происхождение	Женщины			
	Кол-во чел.	%	Кол-во имен	%
Канонические	60	*43,1*	28	*40*
Неканонические	40	*28,8*	25	*35,7*
Якутские	38	*27,3*	16	*22,9*
Гибридные	1	*0,7*	1	*1,4*
Всего	139		70	

Самыми популярными являются 7 личных онимов, включая 3 церковных, 1 нецерковное и 3 якутских: *Надежда (8), Дайаана (8), Айыына (7), Виктория (6), Татьяна (5), Юлия (5), Туйаара (5)*. На их долю приходится 31,7% опрошенных. В число частотных входят 19 имен: 10 канонических – *Анастасия (4), Евдокия (4), Ксения (3), Лариса (3), Мария (3), Ирина (2), Анна (2), Валентина (2), Марина (2), Ольга (2),* 5 неканонических – *Алина (4), Валерия (4), Алена (3), Владлена (2), Олеся (2),* 4 якутских – *Кюннэй (3), Нарыяна (2), Сардана (2), Сахаайа (2)*. Процент обслуживаемых ими имяносителей – 36,7%. К нечастотным мы отнесли 44 единичных онима: 15 календарных, 19 некалендарных, 9 якутских, 1 гибридное, что составляет 31,7% девушек.

Почти 70% девушек носят 26 имен, которые образуют основу женской подсистемы. 13 канонических имен приходится на 47,4% опрошенных, 6 неканонических на 22,1%, 7 якутских на 30,5%.

Теперь сравним полученные данные с данными Н.Г. Самсонова, который проанализировал состав именника г. Якутска на основе архивных данных и ЗАГСа с 1910 по 1980 гг. Как в мужском, так и в женском антропонимиконе преобладают заимствованные онимы – 83,3% и 75,7% соответственно. Удельный вес календарных мужских личных имен равен 61,1%, женских – 40%. Основу современного именника, как и в прошлом столетии, составляют календарные имена, которые сохраняют стабильность и устойчивость. Например, каноническое имя Михаил всегда было широкоупотребительным и входило в первую тройку в 20-е, 30-е гг., в десятку частотных онимов в 10-е, 60-е, 70-е и 80-е гг. В соответствии с нашими данными, это имя также является одним из самых популярных [12, с. 122 – 145].

Некалендарные имена, которые в большинстве своем имеют иностранное происхождение, не исчезли из обихода. В массе своей они, как и в прошлом веке, представлены единичными онимами. Исключениями служат *Иннокентий, Эдуард, Виктория*, *Алина, Валерия, Алена, Владлена, Олеся.* Одно имя, *Виктория,* входит в ядро именника, остальные относятся к частотным.

Что касается якутских имен, если в 40-е гг. в Якутске их было только 2 [11, с. 129], то в 70-е гг. расширился их качественный состав, и повысилась популярность [11, с. 134]. В данное время продолжается процесс популяризации якутских имен и пополнения их репертуара. Так, в женской подсистеме в число частотных входят 7 онимов, которые охватывают 30,5% девушек.

Характерной чертой процесса имятворчества в Якутии является, как отмечал Н.Г. Самсонов, наличие гибридных образований, полученных путем сложения слогов имен родителей [11, с. 135]. Им зафиксированы онимы подобного типа в 30-е годы прошлого века [11, с. 126]. В нашем исследовании тоже есть 2 гибридных имени: *Алексард* от ‘Александр + Сардаана’, *Виалла* от ‘Виталий + Алла’. Отдельного упоминания заслуживает первое из них, которое отражает национальную специфику. Как видно, оно образовано от имени ‘Александр’, пришедшего из русского языка, и ‘Сардаана’ – типичного якутского ими.

Среди 50 канонических мужских и женских онимов в 14 случаях произошла замена церковной формы имени на народный вариант: *Артем (Артема), Алена (Елена), Валентин, Валентина (Уалентин(а)), Гаврил (Гавриил), Данил (Даниил), Дарья (Дария), Дмитрий (Димитрий), Елизавета (Елисавета), Ефросинья (Евфросиния), Ксенья (Ксения), Татьяна (Татиана), Федора (Феодора), Сергей (Сергий), Юлия (Иулия).*

Стоит отметить существующую вариативность транслитерации якутских имен, что прослеживается и в нашем материале в форме различных вариантов написания одного и того же имени: *Дайаана/Даяна, Кюнняй/Кюннэй, Сардаана/Сардана.* Ряд антропонимов сохраняет свою исконную форму при передаче на русский язык: *Айыына, Долгуйаана, Кыталыына*, *Сайаана, Сайыына, Сахаайа, Сандаара, Саргылаана, Туйаара.* Другие имеют приближенное отображение с учетом основных фонологических принципов якутского языка: *Айталина, Нарияна, Уйгулана* [12, с. 20].

В результате проведенного исследования мы можем сделать определенные *выводы.* Представленные антропонимы неоднородны по происхождению. В именнике можно выделить несколько пластов: заимствованные, якутские и гибридные.

На основе полученных данных можно отметить, что в составе изучаемого именника большинство антропонимов (78,3%) представляют заимствованные личные онимы, пришедшие из русского языка. Их можно подразделить на канонические имена, имеющие в основном греческое, древнееврейское или латинское происхождение, и неканонические. Доля календарных онимов – 47,2%, некалендарных – 31,1%, якутских – 19,8%, гибридных – 1,9%.

В целом репертуар мужских имен шире, чем женских. Качественный состав канонических антрополексем демонстрирует стабильность и преемственность. Старые церковные антропонимы, такие как *Михаил, Евгений, Анатолий, Андрей, Николай, Надежда, Татьяна, Юлия, Анастасия, Евдокия, Ксения, Лариса, Мария, Ирина, Анна, Валентина, Марина, Ольга,* формируют, как и прежде, основу мужской и женской подсистем. Некалендарные онимы, как правило, не являются популярными и представлены единичными именами. Исключением является *Виктория*, которое входит в ядро женского именника. Якутские личные имена набирают популярность, о чем может свидетельствовать тот факт, что некоторые из них составляют ядро именника, в частности женского (*Дайаана*, *Айыына*, *Туйаара),* или входят в разряд частотных (*Кюннэй, Нарыяна*, *Сардана*, *Сахаайа).* Гибридные имена, появившиеся в процессе индивидуального имятворчества, отражают региональную специфику.

Собранный фактический материал отражает современное состояние локальной антропонимической системы и изменения, которые в ней происходят. Репертуар мужских имен шире, чем женских. *Перспективы дальнейшего исследования* мы видим в том, что полученные результаты могут быть использованы для более глубокого изучения национального ономастикона как в синхроническом, так и в диахроническом развитии, а также для лингвистического анализа языковой ситуации на региональном и межрегиональном уровнях.

Библиографический список

1. Суперанская А.В. *Общая теория имени собственного*. Москва: Наука, 1973.
2. Гриценко К.Ф. Личные имена и прозвища якутов *Антропонимика.* Москва: Наука, 1970: 267 – 274.
3. Шмакова Е.А. К семантике якутских антропонимов. *Вопросы ономастики.* 1974; № 7: 93 – 97.
4. *Справочник личных имён народов РСФСР*. Москва: Наука, 1979.
5. Сафронов Ф.Г. *Дохристианские личные имена народов Северо-Востока Сибири*. Якутск: Книжное издательство, 1985.
6. Павлова И.П., Монастырев В.Д. Якутские описательные личные имена XVII – XVIII веков. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2017; Ч. 3, № 5: 125 – 127. Available at: https://www.gramota.net/materials/2/2017/5-3/35.html
7. Николаев Е.Р. *Якутские личные имена (лингвокультурологический аспект).* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Якутск, 2018.
8. Филиппова Н.И. *Собственные имена персонажей в якутском эпосе олонхо: структура и семантика*. Диссертация … кандидата филологических наук, Якутск, 2000.
9. Филиппова В.В. *Якутские загадки: семантика и структура.* Диссертация … кандидата филологических наук. Улан-Удэ, 2012.
10. Суперанская А.В. *Современный словарь личных имён: Сравнение. Происхождение. Написание*. Москва: Айрис-пресс, 2005.
11. Самсонов Н.Г. *Наши имена*. Якутск: Якутское книжное издательство, 1989.
12. Монастырев В.Д. Якутские личные имена. *Международный научно-практический и методический журнал «СМАЛЬТА»*. 2016; № 5: 16 – 23. Available at: http://smalta-ckt.ru/wp-content/uploads/2016/01/SMALTA-2016-5__.pdf

References

1. Superanskaya A.V. *Obschaya teoriya imeni sobstvennogo*. Moskva: Nauka, 1973.
2. Gricenko K.F. Lichnye imena i prozvischa yakutov *Antroponimika.* Moskva: Nauka, 1970: 267 – 274.

3. Shmakova E.A. K semantike yakutskih antroponimov. *Voprosy onomastiki.* 1974; № 7: 93 – 97.
4. *Spravochnik lichnyh imen narodov RSFSR.* Moskva: Nauka, 1979.
5. Safronov F.G. *Dohristianskie lichnye imena narodov Severo-Vostoka Sibiri.* Yakutsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1985.
6. Pavlova I.P., Monastyrev V.D. Yakutskie opisatel'nye lichnye imena XVII – XVIII vekov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Tambov: Gramota, 2017; Ch. 3, № 5: 125 – 127. Available at: https://www.gramota.net/materials/2/2017/5-3/35.html
7. Nikolaev E.R. *Yakutskie lichnye imena (lingvokul'turologicheskij aspekt).* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Yakutsk, 2018.
8. Filippova N.I. *Sobstvennye imena personazhej v yakutskom `epose olonho: struktura i semantika.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk, Yakutsk, 2000.
9. Filippova V.V. *Yakutskie zagadki: semantika i struktura.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ulan-Ud`e, 2012.
10. Superanskaya A.V. *Sovremennyj slovar' lichnyh imen: Sravnenie. Proishozhdenie. Napisanie*. Moskva: Ajris-press, 2005.
11. Samsonov N.G. *Nashi imena*. Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1989.
12. Monastyrev V.D. Yakutskie lichnye imena. *Mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij i metodicheskij zhurnal «SMAL"TA».* 2016; № 5: 16 – 23. Available at: http://smalta-ckt.ru/wp-content/uploads/2016/01/SMALTA-2016-5__.pdf

Статья поступила в редакцию 15.06.21

УДК 81

***Ezhkova V.A.**, postgraduate, Department of General and Comparative-Historical Linguistics, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: arien_anor@mail.ru*

ANALYSIS OF MODAL MEANINGS IN PARLIAMENTARY SPEECHES AND THE CONCEPT OF THE LOGICAL-SEMANTIC FIELD OF POSSIBILITY. The article analyzes modal meanings of the irreal plane of possibility in statements taken from the speeches of the members of Parliament and the members of the government in the State Duma of the Russian Empire and in the State Duma of the Russian Federation. The discovered meanings are divided into three groups: basic meanings (possibility and impossibility), particular meanings, and meanings of the pragmatic modality. These meanings are explored by the methods of linguistic analysis. The concept of a logical-semantic field of possibility is introduced to join all the modal meanings. The presented scheme of this concept allows to see the system relations between all the considered modal meanings and the ways of their implementation in speech.

Key words: **modality, modal meanings, parliamentary discourse, possibility, irreality.**

***В.А. Ежкова,** аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: arien_anor@mail.ru*

АНАЛИЗ МОДАЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В ПАРЛАМЕНТСКИХ РЕЧАХ И ПОНЯТИЕ ЛОГИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ВОЗМОЖНОСТИ

В статье произведен анализ модальных значений ирреального плана возможности в высказываниях, взятых из выступлений членов парламента и членов правительства в Государственной думе Российской империи и Государственной думе Российской Федерации. Обнаруженные значения распределяются по трем группам: базовые значения (возможность и невозможность), частные значения и значения прагматической модальности. Данные значения исследуются методами лингвистического анализа. Вводится понятие логико-семантического поля возможности и приводится его схема, позволяющая увидеть системные отношения между всеми модальными значениями данного ирреального плана и способами их реализации в речи.

Ключевые слова: **модальность, значения модальности, парламентский дискурс, возможность, ирреальность.**

В данной статье мы проанализируем выражение и функции модальности в парламентских выступлениях депутатов Царской думы и Государственной думы Федерального собрания Российской Федерации, а также в выступлениях председателя Совета министров П.А. Столыпина на площадке парламента.

Предметом анализа станут высказывания, взятые из выступлений думских ораторов, передающие модальное значение возможности и другие, соотносимые с ним. Целью данного исследования является лингвистический анализ данных высказываний, а также системная организация всех значений ирреального плана возможности с опорой на понятие логико-семантического поля.

Анализ высказываний будет строиться на следующих теоретических предпосылках:

1. Модальность, по нашему представлению, – это языковая категория, которая с помощью грамматических, лексических, просодических и иных средств передает ирреальность событий.

Мы выделяем два вида категории модальности. **Семантическая** модальность указывает на фактический статус предложения (выражает ирреальные значения возможности, невозможности, необходимости, долженствования и другие). **Прагматическая** модальность передает коммуникативное намерение говорящего в иллокутивных речевых актах, соотнесенных с теми же ирреальными значениями (к этим иллокутивным актам мы относим просьбу, предложение, предположение, совет, запрет, команду, приказ и другие) [1, с. 145].

2. Значения семантической модальности объединяются в ирреальный план возможности и ирреальный план необходимости. Ирреальный план – это значения возможности, необходимости и другие, примыкающие к ним, выраженные грамматически, лексически, просодически, а также на контекстуальном уровне. В этом основное отличие ирреального плана от ирреальности как значения объективной модальности, которое выражается только ирреальными наклонениями [2, с. 214].

3. Для системного представления модальных значений ирреального плана возможности мы используем понятие логико-семантического поля. Как уже было отмечено, возможность и необходимость являются основными концептуальными смыслами ирреального плана, но они могут развивать другие, связанные с ними частные значения. Совокупность основного значения и связанных с ним частных значений, появившихся в результате речевой практики, и будет составлять логико-семантическое поле возможности и логико-семантическое поле необходимости. Представление о модальности как о комплексе основных и дополнительных значений или оттенков находим также у других исследователей [3, с. 156].

Опираясь на данные теоретические предпосылки, мы произведем анализ выборки модальных высказываний из парламентских речей, передающих значение возможности.

Анализ логико-семантического поля возможности

Логико-семантическое поле возможности включает в себя базовые значения возможности и невозможности, ряд частных значений, а также значения прагматической модальности. Приведем примеры с данными модальными значениями.

Таблица 1

Высказывания со значениями возможности и невозможности

Возможность	Невозможность
«Дума завершает своё организационное оформление и уже завершила **бы**, если **бы** не известные сложности с прокрустовым ложем размещения резиденции» [4, с. 139]. «И это дорогого стоит, это, **может быть**, самый главный итог нашей недолгой работы, хотя, не скрою, не всем она нравится, но это уже тема отдельного разговора» [4, с. 140]. «Только после этой инвентаризации мы **могли бы** приступить к нормальному законотворчеству, внести свои дополнения, замечания, поправки, а, **возможно**, какие-то законы и отменить» [4, с. 148]. «И еще подвигаете к тому, что **можно** разогнать Думу и парализовать еще одну ветвь власти – законодательную» [4, с. 169].	«Без этих законов **невозможно** движение по пути значимых, результативных, понятных каждому россиянину реформ, направленных на изменение отношений собственности, формирование правительства для людей...» [4, с. 140]. «Что касается бюджета — он плохой, он и **не мог** быть хорошим» [4, с. 181]. «Система социального партнёрства **не может** быть альтернативой системе социальной защиты, основанной на прямых нормах закона, ведь нарушение обязательств по соглашению, коллективному договору наказывается только штрафом, да и то после решения суда, который надо ещё выиграть» [4, с. 200]. «Иначе как катастрофичным **нельзя** назвать положение в стране с жильём» [4, с. 241].

Таблица 2

Высказываниями с частными модальными значениями логико-семантического поля возможности/невозможности

Физическая возможность/ невозможность (умение)	**Иметь/не иметь право**	**Быть/не быть способным**	**Внутренний запрет**
«… Но, если вы удержитесь в рамках того, что вы **можете**, вы докажете, что вы ситуацию контролируете и что вы действительно **можете** делать обоснованные прогнозы, это будет уже совсем другой разговор» [4, с. 187]. «Мы не создадим чуда, мы **не сможем** всё исправить, но мы готовы провести консультации со всеми…» [4, с. 175].	«…Они ведь не знают, как происходит процедура внесения кандидатуры на пост премьера, что президент **может** взять две недели для этого, вот неделю подумать — потом внести, что он **может** повторить ещё раз, а может быть, ещё и в третий раз» [4, с. 179]. «…Абзац § 27 говорит, что рейхстаг **может** особым постановлением объявлять заседания той или иной комиссии закрытыми для депутатов, не состоящих членами этой комиссии» [6, с. 34].	«И вот возникают два вопроса: **может ли** правительство, *в силе ли оно* оградить жизнь и собственность русских граждан обычными способами, применением обыкновенных законов?» [5, с. 40-41]. «Для всех, кажется, теперь стало ясно, что только тот народ имеет право и власть удержать в своих руках море, который **может** его отстоять» [5, с. 82].	«В равной степени мы **не можем** допустить вакуума власти, *это наш долг*, и, быстро приняв решение по кандидатуре председателя правительства, уже сегодня, мы этот долг выполним» [4, с. 174]. «В стране полтора миллиона граждан теряет каждый год, нация **не может** с этим согласиться, надо найти приемлемые варианты перераспределения доходов...» [4, с. 181].

Таблица 3

Высказывания со значениями прагматической модальности

Предложение	**Обещание**	**Совет**
«**Может быть**, *дадим муниципалитетам возможность* реализовать этот режим экономии, предусмотрев средства для модернизации инфраструктуры ЖКХ?» [4, с. 242].	«Эти действия неправильны, и министерство обязывается принимать самые энергичные меры к тому, чтобы они не повторялись, и я **могу** *ручаться*, что повторения их не будет» [5, с. 11].	«**Было бы** *полезно* также в годовых отчётах Центробанка *предусмотреть* раздел о мерах Банка России по стимулированию экономического роста и конкурентоспособности Российской Федерации» [4, с. 251-252].

Итак, мы выделили три группы значений, составляющих логико-семантическое поле возможности/невозможности применительно к нашей выборке. Первая группа включает в себя значения собственно возможности (онтологической) и невозможности. Вторая группа объединяет значения, которые развили или приобрели определенные модальные средства (чаще всего модальный глагол *мочь*) в определенных контекстах. Третья группа – это высказывания, где средства выражения модальности помогают передать коммуникативное намерение говорящего.

Основная языковая тенденция, усматриваемая в данных высказываниях, – это тенденция омонимии форм, представленных модальным глаголом *мочь*, при полисемии его значений. Следовательно, встает вопрос отделения одних значений от других, например, отделения возможности (онтологической) от частных модальных значений. Это можно сделать с помощью контекста и подстановки вместо модального глагола *мочь* синонимических выражений. Сравним несколько примеров:

1) «Обязательное отчуждение действительно **может** явиться необходимым, но, господа, в виде исключения, а не общего правила, и обставленным ясными и точными гарантиями закона» [5, с. 59] – значение возможности.

2) «… Но, если вы удержитесь в рамках того, что вы **можете**, вы докажете, что вы ситуацию контролируете и что вы действительно **можете** делать обоснованные прогнозы, это будет уже совсем другой разговор» [4, с. 187] – значение физической возможности, умения.

3) «…Абзац § 27 говорит, что рейхстаг **может** особым постановлением объявлять заседания той или иной комиссии закрытыми для депутатов, не состоящих членами этой комиссии» [6, с. 34] – значение «иметь право сделать что-то».

4) «И вот возникают два вопроса: **может** ли правительство, *в силе ли* оно оградить жизнь и собственность русских граждан обычными способами, применением обыкновенных законов?» [5, с. 40 – 41]; «Для всех, кажется, теперь стало ясно, что только тот народ имеет право и власть удержать в своих руках море, который **может** его отстоять» [5, с. 82] – значение «быть способным сделать что-то».

В первом примере модальный глагол заменятся синонимичным выражением *возможно, что*... Если это выражение успешно подставляется вместо модального глагола, не нарушая смысла высказывания и не делая его аграмматичным, то можно сделать вывод о том, что в данном высказывании модальный глагол выражает именно возможность: *Действительно, **возможно, что** обязательное отчуждение явится необходимым, но, господа, в виде исключения, а не общего правила, и обставленным ясными и точными гарантиями закона*.

Во втором примере наиболее близким по смыслу синонимом модального глагола является предикат *уметь*. Там, где *может* заменяется на *умеет*, мы встречаем значение «физическая возможность». Это значение указывает на возможность существования некоторых событий в силу умений, способностей лица, их производящих: *Но, если вы удержитесь в рамках того, что вы **умеете**, вы докажете, что вы ситуацию контролируете и что вы действительно **умеете** делать обоснованные прогнозы, это будет уже совсем другой разговор.*

В третьем примере наиболее близкий синоним модального глагола – это выражение *иметь право*. Сделаем синонимическую подстановку: *Абзац § 27 говорит, что рейхстаг **имеет право** особым постановлением объявлять заседания той или иной комиссии закрытыми для депутатов, не состоящих членами этой комиссии*.

В подобных предложениях мы встречаем не онтологическую возможность, а возможность, предоставленную как чье-либо право поступать или не поступать (если речь о невозможности) определенным образом, часто при этом дается ссылка на источник права. В упомянутом примере источник права – это «абзац § 27».

Проиллюстрируем это значение другими примерами. В одних из приведенных ниже высказываний выражено значение возможности (1), в других – частное модальное значение «иметь право», на которое указывает упоминание источника права (2):

1) Президент **может** распустить Думу.

Я **могу** вернуть эту вещь в магазин, если она тебе не нравится.

или

2) Президент **может (='имеет право')**, *согласно Конституции*, распустить Думу.

По закону я **могу (='имею право')** вернуть эту вещь в магазин и получить деньги обратно.

Под цифрой 4 представлено два примера, где *мочь сделать что-то* трактуется как *быть способным сделать что-то*. Произведем синонимические подстановки: *И вот возникают два вопроса: **способно** ли правительство, в силе ли оно оградить жизнь и собственность русских граждан обычными способами, применением обыкновенных законов?*; *Для всех, кажется, теперь стало ясно, что только тот народ имеет право и власть удержать в своих руках море, который **способен** его отстоять*.

Аналогичным образом складывается ситуация и со значением невозможности. Есть собственно невозможность (онтологическая) (1), а есть значение внутреннего запрета (в отличие от внешнего запрета регулируется не юридическими и социальными, а моральными нормами) (2):

1) «Без этих законов **невозможно** движение по пути значимых, результативных, понятных каждому россиянину реформ, направленных на изменение отношений собственности, формирование правительства для людей...» [4, с. 140].

2) «В равной степени мы **не можем** допустить вакуума власти, *это наш долг*, и, быстро приняв решение по кандидатуре председателя правительства, уже сегодня, мы этот долг выполним» [4, с. 174].

Тенденция полисемии значений при омонимии форм усматривается только при рассмотрении базовых и частных значений логико-семантического поля возможности. Если обратиться к примерам, которые содержат прагматическую модальность, то для правильного понимания выражаемого значения необходимо рассматривать не одно лишь модальное средство, а всю глагольную конструкцию целиком, то есть модальное средство с его синтаксическими связями. Только в таком случае становится понятно, что *Может быть, дадим возможность* – это

предложение, *Я могу ручаться* – обещание или заверение, *Было бы полезно предусмотреть* – совет. В данных примерах прагматическая модальность передается сочетанием модального средства со словами определенной семантики в рамках группы сказуемого.

Стоит отметить, что Т.В. Шмелева считает модальными сами перформативные глаголы, которые предполагают ирреальные, неосуществленные действия, например, *обещать*, *клясться*, *просить* [7, с. 89]. Получается, обещание, выраженное однокоренным перформативом, и обещание, выраженное другими средствами, в том числе группой сказуемого с модальным предикатом, могут быть причислены к модальным значениям.

Помимо контекста и ближайшего синтаксического окружения на конечное модальное значение всего выражения могут влиять и другие модальности. Рассмотрим пример:

«При этом **до́лжно, быть может**, обратиться к той мысли, на которую я указывал раньше, — мысли о государственной помощи» [5, с. 57].

В этом высказывании сочетаются две модальности – необходимость (*должно*) и возможность (*быть может*), которые образуют взаимозависимость: значение необходимости является ведущим, но значение возможности позволяет смягчить категоричность долженствования. В итоге единое супрамодальное значение, выраженное в данном высказывании, – это нестрогая необходимость. Аналогично и в следующем примере:

«… но есть некоторые параметры, которые, на наш взгляд, всё-таки **нужно было бы** определить так, чтобы вызывать доверие у граждан, чтобы вызывать доверие к правительству» [4, с. 187].

Нужно было бы – это мягкий императив. Он «смягчается», во-первых, за счет использования *нужно* вместо *должно*, во-вторых, за счет сочетания с другим модальным средством – *бы*, выражающим возможность.

Отдельно следует остановиться на примерах, где вместе с модальностью вводится двойное отрицание:

1) «**Я не могу не** заявить, что в настоящее время опасность новых насилий, новых бед в деревне возрастает» [5, с. 55].

2) «Это стремление правительство **не может не** приветствовать и обязано приложить все силы для того, чтобы помочь ему» [5, с. 56].

В данных высказываниях конструкции с двойным отрицанием несут в себе оттенок категоричности позиции, и в одних случаях они передают значение категоричной невозможности (1), а в других случаях за ними скрывается значение долженствования (2), что доказывается методом синонимической подстановки:

*1) Я **не могу не** заявить = 'я **должен** заявить'.*

*2) Правительство и министерство, тем не менее, **не может не** удостоверить = '**невозможно** оставить без удостоверения'.*

Итак, многообразие модальных значений логико-семантического поля возможности/невозможности определяется влиянием на модальное средство контекста, слов с определенной семантикой в ближайшем синтаксическом окружении, других модальных средств. Только с учетом этого влияния или с учетом взаимоотношений, которые образуют средства выражения модальности с обозначенными лингвистическими объектами, можно определить конечное модальное значение всего высказывания.

Таким образом, можно выделить базовое модальное значение – возможность – и его реализации в речи – частные и модально-прагматические значения. В логике и в системе языка мы имеем дело с возможностью, а непосредственно в речи обнаруживаем целый комплекс других значений, связанных с возможностью. Представим взаимодействие всех значений логико-семантического поля возможности/невозможности следующим образом: базовое значение – это ядро,

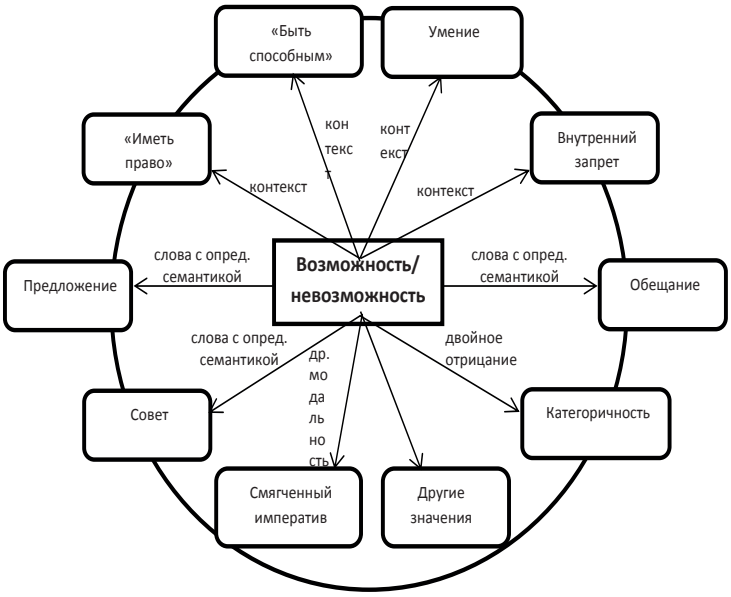


Рис. 1. Логико-семантическое поле возможности/невозможности

центр поля; оно может вступать в синтаксические отношения с различными лингвистическими объектами, и результатом этих отношений уже будет другое значение, частное или прагматическое, расположенное на периферии поля.

Данная схема, опирающаяся на модель поля, позволяет увидеть взаимосвязи обнаруженных в парламентской речевой практике модальных значений. Основные модальные значения логико-семантического поля (возможность и невозможность) дробятся на ряд частных значений (предложение, умение, внутренний запрет и т.д.), когда средство выражения возможности или невозможности вступает во взаимодействие с другими лингвистическими объектами (слова с определенной семантикой, контекст, другая модальность, двойное отрицание и т.д.).

В данной статье мы произвели анализ выборки высказываний, передающих модальные значения, связанные с ирреальным планом возможности. Эти значения были поделены на три группы (основные значения, частные и модально-прагматические), и в каждой группе были выделены особенности выражения модальности. Так, для первой и второй групп характерна тенденция полисемии значений при омонимии форм. Связанная с этим проблема отделения одних значений от других решается обращением к контексту и использованием метода синонимической подстановки.

В завершение анализа была предпринята попытка системной организации значений с помощью модели логико-семантического поля. В зависимости от намерения говорящего передать то или иное значение, соотнесенное с ирреальным планом возможности, выбирается речевая стратегия взаимодействия модального средства с различными лингвистическими объектами – контекстом, другой или аналогичной модальностью, словами с определенной семантикой, с двойным отрицанием и т.д. Таким образом, категория модальности в речевой практике предстает «гибкой» и легко сочетающейся с различными явлениями языка. Вероятно, в этом и заключается причина сложности системной организации модальности с точки зрения плана содержания – она дробится на большое количество разных значений. Модель поля, однако, позволяет увидеть принцип получения этих значений и их связь с базовым модальным значением.

Библиографический список

1. Ежкова В.А. Две традиции изучения модальности. План содержания. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2021; № 2 (02): 142 – 145.
2. Русская грамматика. *Синтаксис*. Москва: Наука, 1980; Т. 2.
3. Золотова Г.А. *Очерк функционального синтаксиса русского языка*. Москва: Наука, 1973.
4. *Избранные выступления депутатов Государственной Думы с 1906 года до наших дней*. Москва: Издание Государственной Думы, 2013.
5. *Избранные выступления П.А. Столыпина в Государственной думе и Государственном совете. 1906 – 1911 годы*. Москва: Издание Государственной Думы, 2012.
6. *А.И. Гучков в Третьей Государственной думе (1907 – 1912 гг.)* (Сборник речей). Санкт-Петербург, 1912.
7. Шмелева Т.В. Смысловая организация предложения и проблема модальности. *Актуальные проблемы русского синтаксиса*. Москва: МГУ, 1984: 78 – 100.

References

1. Ezhkova V.A. Dve tradicii izucheniya modal'nosti. Plan soderzhaniya. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; № 2 (02): 142 – 145.
2. Russkaya grammatika. *Sintaksis*. Moskva: Nauka, 1980; T. 2.
3. Zolotova G.A. *Ocherk funkcional'nogo sintaksisa russkogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1973.
4. *Izbrannye vystupleniya deputatov Gosudarstvennoj Dumy s 1906 goda do nashih dnej*. Moskva: Izdanie Gosudarstvennoj Dumy, 2013.
5. *Izbrannye vystupleniya P.A. Stolypina v Gosudarstvennoj dume i Gosudarstvennom sovete. 1906 – 1911 gody*. Moskva: Izdanie Gosudarstvennoj Dumy, 2012.
6. *A.I. Guchkov v Tret'ej Gosudarstvennoj dume (1907 – 1912 gg.)* (Sbornik rechej). Sankt-Peterburg, 1912.
7. Shmeleva T.V. Smyslovaya organizaciya predlozheniya i problema modal'nosti. *Aktual'nye problemy russkogo sintaksisa*. Moskva: MGU, 1984: 78 – 100.

Статья поступила в редакцию 04.06.21

УДК 811.111'373.42

Zhulidov S.B., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (N. Novgorod, Russia), E-mail: 4131240@mail.ru*
Zolotova M.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (N. Novgorod, Russia), E-mail: mviazolotova@gmail.com*
Ivanov S.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (N. Novgorod, Russia), E-mail: s.san@mail.ru*

RENDERING OF CONTAMINATED SPEECH IN LITERARY PROSE TRANSLATION. Inadequate rendering of contaminated speech in translation of fiction resulting in its distortion is analyzed. Excerpts borrowed from an American novel and its published translation into Russian are compared on the basis of their pragmatic, stylistic and phonetic conformity. Besides merely linguistic parameters of translation, its extra linguistic as well as local cultural ones are also considered – rendering of foreign and dialectal accents knowingly or automatically distorted speech of protagonists, national features of cultural phenomena typical of the source-language country. The classification of the analyzed contaminated units is based on their pragmatic common character and the factors causing them. The accompanying detailed explanatory commentaries on some aversive discrepancies between the original and translation include adequate correspondences suggested by the authors confirming their thesis that such a rendering is quite attainable in principle.

Key words: **text, speech, translation, accent, pragmatic, contaminated, contaminant, adequate, original, monologue, dialogue.**

С.Б. Жулидов, *канд. филол. наук, доц., ННГУ имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: 4131240@mail.ru*
М.В. Золотова, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. ННГУ имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: mviazolotova@gmail.com*
С.С. Иванов, *канд. филол. наук, доц., ННГУ имени Н.И. Лобачевского, E-mail: s.san@mail.ru*

ПЕРЕДАЧА КОНТАМИНИРОВАННОЙ РЕЧИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ

Анализируется неадекватная передача контаминированной речи при переводе художественного произведения, приводящая к его искажению. Сопоставление примеров, взятых из американского романа, и его опубликованного перевода на русский язык проводится на основе их прагматического, стилистического и фонетического соответствия. Помимо собственно языковых аспектов перевода, учитываются также его экстралингвистические и страноведческие параметры: передача иностранного и диалектного акцентов, намеренно или непроизвольно искаженная речь персонажей, национальные особенности обозначения реалий, типичных для культуры страны языка-источника. Анализируемые единицы контаминированной речи классифицируются на основе их прагматической общности и обусловливающих их факторов. Развернутые пояснения в виде комментариев к некоторым вызывающим неприятие расхождениям между оригиналом и переводом включают в себя предлагаемые авторами варианты адекватных замен, иллюстрирующих выдвигаемый ими тезис о принципиальной возможности рассматриваемых передач.

Ключевые слова: **текст, речь, перевод, акцент, прагматический, контаминированный, контаминант, речь, адекватный, оригинал, монолог, диалог.**

Адекватность перевода художественного произведения определяется полнотой соответствия оригиналу ряда параметров, как лингвистических (грамматических, лексических, стилистических), так и экстралингвистических, в частности, прагматических, требующих определенного объема знаний о самом предмете изложения и средствах его описания, используемых в конкретном произведении. К числу последних относятся и «социолингвистические факторы, обусловливающие различие в речи отдельных групп носителей языка» [1, с. 203]. Одним из частных случаев отличий такой речи от ее общепринятого стандартного (нормативного, литературного) варианта является применение контаминированных фонетических, грамматических и лексических конструкций, используемых в оригинале для подчеркнуто более яркой характеристики персонажа. Употребление такой контаминированной речи уже само по себе указывает имплицитно (т.е. без развернутых пояснений) не столько на языковые особенности его речи, сколько на его социальный, в том числе и имущественный, статус, территориально-диалектальную отнесенность или профессиональную принадлежность, нахождение в необычной ситуации, а также на его национальность, в случае, если язык произведения не является для него родным.

К тому же контаминированные единицы языка (контаминанты) часто используются и для создания юмористического эффекта, например, при описании комических или двусмысленных ситуаций [3].

Проблема передачи контаминированной речи при переводе впервые была поставлена одним из основоположников отечественной теории перевода Я.И. Рецкером [4]. Однако и по сей день говорить о сколь-либо существенных сдвигах в использовании полученных теоретических выводов на практике не приходится.

Целью данного исследования является обоснование актуальности данной проблематики, все еще остающейся весьма далекой от своего окончательного практического разрешения.

Объектом исследования является художественное произведение на английском языке [5] и его перевод на русский язык [6].

Предметом исследования является сопоставительный анализ контаминированных языковых единиц, использованных в исходном тексте (ИТ), и их соответствия в переводном тексте (ПТ).

В анализируемом произведении, носящем ярко выраженный сатирический характер, контаминанты используются автором в качестве речевой характеристики персонажей в следующих случаях:

Коллективная контаминация

I. Речь иностранцев с характерным для их родного языка акцентом.

II. Речь носителей языка на южноамериканском (штат Северная Каролина) диалекте.

Индивидуальная контаминация

III. Речь, намеренно искажаемая носителем языка для оказания особого воздействия на собеседника.

IV. Речь носителя языка, непроизвольно деформирующаяся под влиянием ситуативных факторов.

Отметим сразу, что большинства приводимых ниже упущений можно было бы избежать, во-первых, разработав и строго выдерживая правильную стратегию перевода данного произведения и, во-вторых, используя рекомендуемые новейшие способы передачи такой речи в переводе, например, методику применения фонографических средств для воссоздания контаминантов оригинала, которую ее автор определяет как фонографическую стилизацию [7].

I. А. **Речь с немецким акцентом**

Рассмотрим такой пример:

“I was only paying ze mortgage”, с. 12.	– Я фсего лишь хотел отплатить дзакладную…, с. 11.

Здесь в ИТ дается лишь одна вполне оправданная замена – отсутствующего в немецкой фонетике звука [ð] (артикль the) – на [z] (ze). А в ПТ – две: [v] на [f] («фсего») и [z] на [dz] (дзакладную). Однако признать данные замены оправданными нельзя: ведь коль скоро в русском слове *всего* буква «в» произносится как [v] лишь в последней позиции, а в первой именно как [f]: [**f**se**v**o], то тогда, если придерживаться принятой стратегии замены лишь звука [v] на [f], правильно было бы графически представить это слово в виде «всефо».

Ср. аналогичный случай:

«Vere are ze data?» p.47.	– Где фаши данные? с. 34.

Здесь в ИТ две замены отсутствующих в немецкой фонетике звуков: [ð] на [z] (артикль the – ze) и [w] на [v] (where – vere). А вот в ПТ – лишь одна: [v] на [f] (фаши).

В первом случае переводчик пытался показать, что немец произносит звук [v] как [f] («фсего»), а во втором такой замены он уже не дает: «видом». То же самое произошло и со звуком [z] – [dz] («дзакладную») в первом случае, но сохранение [z] во втором («заявить»).

Таким образом, здесь налицо отсутствие сколь-либо внятной качественной и количественной закономерности в попытке имитации немецкого акцента и его передачи, что не может не вызвать недоумения у внимательного русскоязычного читателя, даже и не владеющего английским и немецким языками.

I. **Б** . **Речь с центрально-европейским акцентом**

Фактически акцент здесь подразумевается все тот же, немецкий, коль скоро сам автор иронически описывает его частично с помощью немецкого же слова:

(«mittel-European»). Ведь, как известно, основную часть Центральной Европы занимают именно немецкоязычные страны.

“It’s so good. “	– Данятно.
“under de hood? “ […].	– под мешком? […].
“Don’t orry, Neek, dere aren’t any women here. “	– Не беспокойся, Ник, женщин д’десь нет.
“On the udder hand … a leettle”.	– С другой стороны … немного.
“Dat’s not going to woork. […] Winfrey”, p. 105.	– Это не пройдет […] Уинфри, с. 74.

В этом монологе в ИТ реализуются три контаминации: удлинение звука [i], замена [ð] на [d] и опущение [w]. А в ПТ передана лишь одна из этих замен, в результате чего в некоторых фразах акцент неизбежно остается не переданным.

Замена звуков [ð] на [d], равно как и опущение [w] имеют под собой лингвистическое основание, ибо звуки [ð] и [w] действительно отсутствуют в основных языках Центральной Европы. Но непонятна замена [z] на [d] и даже [z] на [dz]), ведь звук [z] в центрально-европейских языках представлен весьма широко. И вообще, по сравнению с оригиналом, одной этой замены недостаточно – даже только количественно. Неясным остается и то, почему в одном случае звук [w] графически опускается («orry»), а в остальных сохраняется («woork», «Winfrey»), делая тем самым акцент говорящего в ПТ неправдоподобным. То же самое происходит с бессистемной заменой [ð] на [d], причем даже в соседних словах («on the udder hand»), а также [i] на [i:], например, в слове *women*, в отличие от *leetle* и *Neek*, звук [i] графически не удлинен.

II. Речь носителей языка на южно-американском (штат Северная Каролина) диалекте

Рассмотрим образцы контаминированной речи в монологе сенатора, заподозрить которого в неграмотности весьма сложно:

«For it’s mah understandin’, … of mah distinguished colleague from Vuhmont […]». p. 209.	– Патаму как я знаю, –…. маего выдающивася вермантскава каллеги. с.84.
“Ah’m merely sayin’ that it’s a saad day […]” “crayhm”, p. 210.	– Я проста гаварю, что мы дожили до прискорбнова дня […] – грех, с. 84.

С точки зрения точного фонографического воссоздания звучащей речи эти переводческие решения не выдерживают никакой критики. Например, если мы возьмем для примера фразу «выдающивася вермантскава каллеги», то легко обнаружим, что именно так и произносятся эти слова на вполне литературном русском языке. Но и тут налицо непоследовательность: окончание *-ого* графически то искажается, то нет (напр., «вермантск**ава**», но «ник**аго**»), безударное [о] неожиданно передается не как [а], а как [о] («множеств**о**»), а ударное неожиданно и неоправданно – как [а] («вермАнтскава»).

В приводимых в качестве контаминантов русских словах образованные люди именно так и произносят безударное [о]: пАтАму, выдающиВАся, кАллеги, прискорбнОВА, однако ударное, как в «вермонтского») – никогда.

На фоне современных исследований фонетической переводческой проблематики давно канули в Лету такие способы передачи, например, неграмотной речи, как при помощи графического отображения слов *что* и *чего* в виде *што* и *чево*, которое теперь может свидетельствовать (да и то с трудом) лишь об ошибочном их написании персонажем.

Указанных огрехов можно было бы легко избежать, если бы авторское пояснение, предваряющее этот монолог, во-первых, было переведено верно, а во-вторых, дополнено краткой пояснительной фразой или постраничной сноской.

Ср.:

[…] he intoned in his Tarhill baritone […], p.209.	[…] зарокотал сенатор с Каролинскими баритональными раскатами […], с. 83.

Как видим, никаких «раскатов» и «рокота» (ср. *to intone*) в оригинале нет. Правильным был бы, например, такой перевод: «размеренно проговорил он серьезным баритоном» с пояснением переводчика: «как и всякий южанин родом из Каролины, растягивая гласные и смазывая окончания». («Tarhill State» Штат дегтярников – полуофициально принятое шутливое наименование этого штата). Оговорив эти фонетические особенности южного говора, переводчик мог бы просто графически подчеркнуть подходящие буквенные сочетания в ПТ, не приписывая американскому сенатору типично московское аканье.

Рассмотрим аналогичный пример:

“[…] uhgently come to see his deah old grand puppy.”	– […] позарез нужно повидаться с любимым дедушкой.
“You’re his grandson?”	– Вы его внук?.
“Yay-ess.”	– Да-а.
“They say ah look *jus* like him. […] Ah been so *wurried* […]”.	– Говорят, я похож на него, как две капли воды […] А то я очень волнуюсь.
“Well,” she said, “all right. “Is he gone to be all rayht?” с. 236.	– Хорошо, – сказала она. – Он поправится? с. 99 – 100.

Герой вынужден выдавать себя за уроженца этого штата и потому пытается сбивчиво переходить на местный диалект, что вообще никак не отражено в ПТ.

Не переведено даже важное прилагательное *broad*, определяющее одну из характерных особенностей этого южного говора – растянутую манеру артикуляции и бóльшую протяженность гласных за счет опущения некоторых согласных, что и стремится изобразить Ник и что абсолютно никак не передано переводчиком. Не считать же «Да-а» адекватным соответствием фонетического контаминанта «Yay-ess».

Не передано и различие в произношении собеседниками сочетаний «all right» и «all rayht», когда автор особо подчеркивает фонетическое различие между нормативным и диалектным вариантами.

Отметим попутно и безграмотный перевод грамматически вполне правильной фразы «ah look *jus* like him» – «я похож на него, как две капли воды». Репрезентировать собой две капли один человек никак не может. Аутентично было бы: «мы с ним похожи, как две капли воды».

III. Речь, намеренно искажаемая носителем языка для оказания особого воздействия на собеседника

В первом из двух нижеприводимых примеров террорист, специально переодевшийся в грязное изношенное тряпье, под видом бездомного нищего пытается вызвать к себе сочувствие героя. Автор нарочито создает контаминированную речь бродяги, придавая ей невнятность, шепелявость, неразборчивость. Для лучшего понимания этой речи читателями статьи мы даем в скобках пояснения к контаминантам прямо в цитируемых местах. А во втором примере в решающий момент похищения речь террориста становится, по контрасту, уже вполне литературной и потому легко различимой.

1. He approached. “Gaaaquadder?” […] (Got a quarter?)	Бродяга приблизился. – Щитвертаканинайжется? (‘Четвертака не найдется?’) […].
“Gaaaablessyoubruhh.” (God bless you, bro.)	– Жааблажаславитибябох. (‘Да благославит тебя бог’).
“Gaaaamash?” (Got a match?)	– Ашпищки? (‘А спички?’).
“What’s your name?”	– Как тебя зовут?
“Reggggurg.” p.102.	– Режжжарх, с. 71.
2. «Don’t move, don’t speak.» p.103.	– Не дергайся и не вякай, с. 71.

Передачу контаминированной речи в данном случае можно признать более или менее приемлемой. Возражение вызывает лишь ничем не обоснованное и непонятное введение в ПТ множества шипящих звуков, напрочь отсутствующих в ИТ (особенно в имени похитителя), а также не переданное обращение к собеседнику *bruhh* (bro – усеченное от brother), принятое в сниженной афроамериканской и криминальной субкультурах. Здесь были бы возможны такие просторечные контекстуальные эквиваленты, как *кореш*, *землячок, корефан* и т.п. Неправомерным и неуместным представляется также использование во втором примере просторечной лексики *не дергайся* и *не вякай*, неудачно передающей литературные и стилистически нейтральные *don’t move* и *don’t speak*, долженствующие по замыслу автора ярко контрастировать с предшествующей, намеренно искаженной речью этого персонажа.

IV. Речь носителя языка, непроизвольно деформирующаяся под влиянием ситуативных факторов

Приводимый ниже диалог происходит во время якобы оздоровительной процедуры, которой подвергается главный герой, проводимой опытной массажисткой, получившей задание начальства максимально «расслабить» Ника любыми средствами, вплоть до самых радикальных.

“Do you like the music, Nick?”	– Тебе нравится музыка, Ник?
“Urhh.”	– Даррр. (Да)
“I love whales. […], don’t you think?”	– Люблю китов. […], правда?
“Rhhh.”	– Пррррвд. (Правда)
“I can’t *believe* that the Japanese are going to start hunting them again.”	– Поверить не могу, что японцы собираются снова открыть на них охоту.
“Wrrlh.”	– Пидррры. (П…ры).
“Nrrll mhh?”	– Пррррвд? (Правда?)
“Nrnh.” p.163.	– Никрррд. (Никогда), с. 55.
“Yurnh.”	– Нврррн. (Наверно)
“You’re kind of tense.”	– Ты весь какой-то зажатый.
«Urnh.» […] «Hurnh?» p.164.	– Ррррзв? (Разве?) […], с. 55 – 56.

Для создания юмористического эффекта при описании этой комической двусмысленной ситуации смысл контаминированных реплик-междометий настолько тщательно скрыт автором, что разобрать их значение, а следовательно, осмысленно и даже просто адекватно передать каждую из них в переводе практически невозможно [7]. Однако в ПТ они зачем-то даются во вполне узнаваемом виде (для лучшего их восприятия читателями статьи мы попытались раскрыть и указать эти угадываемые значения в скобках), что неизбежно влечет за собой

искажение общего смысла диалога, ибо придание им конкретного значения приводит любой осмысленный перевод в столкновение с задачей автора оригинала – представить звучание этих и без того бессмысленных, по сути, междометий именно неузнаваемым.

Однако же и здесь принятая переводчиком стратегия, *if any*, не выдерживается до конца и потому дает сбои. Так, совершенно разные реплики («Rhhh» и «Nrrll mhh») почему-то переданы одинаково («Пррrвд» – Правда); а утвердительная реплика «Urnh» – даже вопросительным «Рррrзв?»– Разве? А ведь вопрос меняет и само значение реплики, если уж вслед за переводчиком домысливать ее значение. В данном месте этой странной якобы «беседы» логичнее было бы передать ее, как «точно» или «еще как».

Проведенный анализ дает основание утверждать, что передача контаминированной речи при переводе данного романа проделана неупорядоченно и бессистемно. Стратегия перевода, если она вообще была выработана и определена, строго не выдерживалась, что привело к неадекватному переводу соответствующих мест, а это, в свою очередь, не могло не сказаться отрицательно и на восприятии читателями всего художественного произведения в целом.

Использование таких приемов перевода при передаче контаминированной речи, как компенсация и фонографическая стилизаци, часто оказывалось неудачным и недостаточным для воссоздания стилистических и прагматических параметров данного слоя лексики, а местами приводило к их искажению или вообще полной потере (по сопоставлению с оригиналом).

Приведенные примеры, сопровождаемые детальным пояснительным комментарием, могут представить интерес как для переводчиков-практиков художественной литературы, так и для преподавателей английской стилистики, сопоставительной стилистики, а также общей теории и практики перевода.

Представляется, что дальнейшее изучение этой проблематики на разнообразном материале с привлечением других языков и литературных жанров поможет выработать более строгую классификацию методов передачи этого слоя экспрессивной лексики при переводе и будет способствовать их совершенствованию в практической межъязыковой коммуникации.

Библиографический список

1. Комиссаров В.Н. *Современное переводоведение*. Москва: Валент, 2011.
2. Лаврова Н.А. *Контаминация в современном английском языке: A Fait Accompli*. Москва: Прометей, 2012.
3. Мартьянова Ю.В. Вербальная репрезентация иронии как категории комического (на материале немецкого языка). *Вестник СПбГУ*. Серия 9. 2009; Выпуск 4б: 54 – 62.
4. Рецкер Я.И. Передача контаминированной речи в переводе и роль традиции. *Тетради переводчика. № 3*. Москва: Международные отношения, 1968: 92 – 101.
5. Buckley. Chr. *Thank you for smoking*. 1st Harper Perennial Ed. New York, 1995.
6. Бакли К. Здесь курят. Роман. Перевод с английского С. Ильина. *Иностранная литература*. 1999; № 11 – 12.
7. Куликова М.Н. Фонографические средства изображения контаминированной речи немцев в аспекте перевода. *Вестник СПбГУ*. Серия 9. 2009; Выпуск 4б: 94 – 100.

References

1. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie*. Moskva: Valent, 2011.
2. Lavrova N.A. *Kontaminaciya v sovremennom anglijskom yazyke: A Fait Accompli*. Moskva: Prometej, 2012.
3. Mart'yanova Yu.V. Verbal'naya reprezentaciya ironii kak kategorii komicheskogo (na materiale nemeckogo yazyka). *Vestnik SPbGU*. Seriya 9. 2009; Vypusk 4b: 54 – 62.
4. Recker Ya.I. Peredacha kontaminirovannoj rechi v perevode i rol' tradicii. *Tetradi perevodchika. № 3*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1968: 92 – 101.
5. Buckley. Chr. *Thank you for smoking*. 1st Harper Perennial Ed. New York, 1995.
6. Bakli K. Zdes' kuryat. Roman. Perevod s anglijskogo S. Il'ina. *Inostrannaya literatura*. 1999; № 11 – 12.
7. Kulikova M.N. Fonograficheskie sredstva izobrazheniya kontaminirovannoj rechi nemcev v aspekte perevoda. *Vestnik SPbGU*. Seriya 9. 2009; Vypusk 4b: 94 – 100.

Статья поступила в редакцию 25.06.21

УДК 811.411.21; 811.512.144

Kazanlieva Kh.I., *student, Linguistics Department, Faculty of Oriental Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: hadijatimankazanlieva@outlook.com*
Magomedov M.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Arabic Language Department, Faculty of Oriental Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: dun2@mail.ru*

MORPHOLOGICAL EXPRESSION OF THE CATEGORY OF TIME IN ARABIC LANGUAGE IN COMPARISON WITH KUMYK LANGUAGE. The article studies the morphological category of time based on the material of the Arabic and Kumyk languages. The study allows to highlight the similarities and differences in the expression of time in two unrelated languages. In the course of studying the aforementioned element of morphology, difficulties arise in comparative analysis, as well as peculiarities in translation from one language to another. This type of analysis is carried out for the first time precisely within the framework of the features of the morphological expression of time based on the Arabic and Kumyk languages. The result of the study is the identification of the fact that the common to the two languages is the presence of simple and complex forms of expressing time, in which simple forms serve to convey a total time span, that is, present, past and future tense, and complex forms serve to convey special shades at the appropriate time intervals. It was also noted that the typologically Arabic equivalent of a morphologically expressed time can correspond to several temporal forms of the Kumyk language and vice versa.

Key words: **morphology, time category, Arabic language, Kumyk language, comparative analysis.**

Х.И. Казанлиева, *студентка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: hadijatimankazanlieva@outlook.com*
М.А. Магомедов, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: dun2@mail.ru*

МОРФОЛОГИЧЕСКОЕ ВЫРАЖЕНИЕ КАТЕГОРИИ ВРЕМЕНИ В АРАБСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С КУМЫКСКИМ ЯЗЫКОМ

В данной статье исследуется морфологическая категория времени на материале арабского и кумыкского языков. Данное исследование позволяет выделить сходства и различия выражения времени в двух неродственных языках. В ходе изучения вышеупомянутого элемента морфологии обнаруживаются трудности, возникающие при сопоставительном анализе, особенности в переводе с одного языка на другой. Такой вид анализа, именно в рамках особенностей морфологического выражения времени на основе арабского и кумыкского языков, проводится впервые. Результатом исследования стало выявление того, что общим для двух языков является наличие простых и сложных способов выражения времени, в которых простые формы служат для передачи общего промежутка времени, то есть настоящего, прошедшего и будущего времени, а сложные – для передачи особых оттенков в соответствующих промежутках. Также было замечено, что типологически арабскому эквиваленту морфологически выраженного времени могут соответствовать несколько временных форм кумыкского языка и наоборот.

Ключевые слова: **морфология, категория времени, арабский язык, кумыкский язык, сопоставительный анализ.**

Актуальность исследования. Настоящая работа посвящена исследованию морфологии, а именно рассмотрению проблем, связанных с важнейшим признаком морфологии – категории времени. Данная категория рассматривается в сопоставлении двух неродственных языков: арабского и кумыкского. Актуальность темы исследования заключается в том, что данные, полученные при сравнительном анализе особенностей каждого из языков, позволят провести параллели между языками, выявить закономерные связи в строе каждого из них и учитывать нюансы при переводах с арабского на кумыкский и наоборот.

Стоит упомянуть, что исследования некоторых грамматических явлений кумыкского языка вызывает споры среди языковедов, возникших из-за неизученности данных проблем в полном объеме. Эти разногласия не обошли стороной и морфологическую систему кумыкского языка.

Объектом исследования данной работы выступает категория времени как один из значимых морфологических признаков частей речи.

Предметом исследования является установление закономерной связи или аналогии между структурами арабского и кумыкского языков в общей категории времени. Сопоставительный анализ морфологии в разносистемных арабском и кумыкском языках в аспекте категории времени до сих пор не являлся предметом отдельного исследования.

Целью исследования выступает сопоставительное изучение элемента морфологии на уровне двух неродственных языков.

Морфология кумыкского языка обладает своей особой структурой, несхожей с семитскими языками, но включает в себя немалое количество заимствований из арабского языка, вплоть того, что до 1927 года кумыкский язык обслуживался арабским алфавитом.

При выполнении исследовательской работы в ней использовались описательный, сравнительный, сопоставительный методы.

Прежде всего необходимо изучить морфологию категории времени арабского языка. Исследование раскрывает общие вопросы и понятия по данной теме, носит характер углубленного изучения категории времени, присущей для установленной научной дисциплины, в структуре арабского языка.

Морфологической особенностью данного семитского языка считается выделение только трёх частей речи: имя, глагол и частица. В зависимости от порядка слов в предложении различаются два вида предикативных конструкций, состоящих из предиката и предицируемого. В соответствии с типом предикации выделяются именное (الجملة الاسمية) и глагольное предложение (الجملة الفعلية). Каждое из них характеризуется своим способом выражения времени. Именное предложение дает представление о состоянии или положении, в котором подлежащее находится. Глагольное же предложение дает информацию о событии или происшествии во взаимосвязи со временем, в котором оно протекает. Однако только в глагольном предложении время выражается морфологически, тогда как именному предложению характерен синтаксический способ передачи времени.

Ещё в VIII в. арабский филолог, представитель басрийской школы языковедения Сибавайхи в своём труде по грамматике «Китаб» выделял три временных деления: прошедшее, настоящее и будущее время. Сначала обозначены временные «рубежи» – прошедшее (то, что прошло) и будущее (то, что будет, но не наступило), а затем – то, что заключено между ними, настоящее (то, что существует и не прерывалось) [1].

Время, как грамматическая категория, представляет собой расположение событий по отношению к моменту речи или к тому времени, к которому рассказчик или автор относит свой рассказ [2, с. 152].

В современности в арабском языке выделяют изъявительное наклонение, которое характеризуется наличием трех основных временных отрезков: прошедшее (الماضي), настояще-будущее время (المضارع) и особый пласт составляет повелительное наклонение (الأمر).

Прошедшее время служит для выражения действия, происходившего до момента речи. Однако прошедшее время в арабском языке может обозначать также незаконченное действие, совершившееся в прошлом, и действие, которое совершается вообще, то есть всегда и постоянно. Глагол в форме данного времени образуется суффиксальным способом по основной форме فعل, которая передаёт значение 3 лица единственного числа: «он сделал». Данная форма выступает основой, абсолютной формой, от которой образуются производные.

Настоящее время обозначает незаконченное по своему характеру действие, то есть действие, происходящее одновременно с моментом речи или постоянное действие объекта. Данная форма образуется посредством присоединения префиксов и суффиксов по форме يفعل.

Будущее время выражает действие или событие, происходящее непосредственно после момента речи.

В арабском языке настоящее и будущее время могут выражаться одинаковой формой глагола. Это связано с тем, что будущее имеет непосредственную связь с настоящим.

Для выражения непосредственно будущего времени, в котором подчеркивается независимость от настоящего, употребляется глагольная форма настоящего времени, к которому присоединяется частица будущего времени سوف или префикс س. Например, سوف يكتب، سيكتب.

В отличие от формы настояще-будущего времени, выражающей иногда будущее действие, связанное своим началом с настоящим, форма будущего времени как бы подчеркивает независимость своего действия от настоящего.

При употреблении формы настояще-будущего времени в значении будущего больше обращается внимание на результат будущего действия; при употреблении же формы будущего времени – на само будущее действие [3, с. 182].

Что касается повелительного наклонения, его относят к будущему времени, так как действия повеления происходят после того, как дана команда, то есть после момента речи – в будущем [4]. Повелительное наклонение имеет форму افعل.

В соответствии с основными формами выражения категории времени в арабском языке при помощи добавления вспомогательных слов и частиц можно передать дополнительные оттенки временного отношения.

Далее следует рассмотреть морфологические особенности кумыкского языка и выполнить собственно сопоставление категориальных явлений двух вышеупомянутых языков.

Современный кумыкский язык распространен на территории равнинного и предгорного Дагестана. Это второй по численности тюркоязычный народ на Кавказе, крупнейший тюркский народ на Северном Кавказе и третий по численности народ Дагестана.

Морфологический состав языка до конца не изучен. Однако существуют принципы определения состава частей речи, учитывая это, можно выделить знаменательные (имя существительное, прилагательное, числительное, глагол) и служебные (послелоги, союзы) части речи.

Грамматически значимыми среди знаменательных частей речи считаются существительное и глагол, составляющие основу грамматического строя тюркских языков. Из всех частей речи и существительное, и глагол обладают рядом самых многочисленных систем словоформ, которые и представляют их грамматические категории.

В морфологическом плане среди прочих грамматических категорий глагола выделяется и время. Важным признаком изъявительного наклонения считается наличие категории времени.

Как уже было отмечено выше, грамматическое время является абсолютным, оно должно быть установлено по отношению к моменту речи: действие в момент, до и после момента речи. Отсюда и вытекают три основных времени: настоящее, прошедшее и будущее время. Стоит отметить, что в кумыкском языке, в отличие от арабского, выделяются два вида выражения прошедшего и две формы выражения будущего времени.

Настоящее время изъявительного наклонения образуется от основы глагола при помощи аффиксов -а, -е (после согласных основ), -й (после гласных основ): ала – «берет», геле – «идет», ишлей – «работает» [5, с. 308].

В кумыкском языке будущее временя выражается двумя формами: будущим предположительным и будущим категорическим.

Будущее предположительное время образуется от основы глагола при помощи следующих аффиксов: 1) -ар (-ер): алар – «возьмет», гелер – «придет»; 2) -ыр (-ир, -ур, -юр): гелир – «придет», болур – «будет», 3) -р (после гласных основ): яшар – «будет жить», ишлер – «будет работать».

Основным значением будущего предположительного времени является обозначение действия предполагаемого или возможного. С точки зрения говорящего действие будущего предположительного времени мыслится как возможное в неопределенном будущем [5, с. 312 – 313]:

Олар гелер, биз гетген соне.

Они придут после того, как мы уйдем.

Будущее категорическое время образуется от основы глагола при помощи аффиксов -ажакъ, -ажек (после согласных основ), -жакъ, -жек (после гласных основ): алажакъ – «возьмет», гележек – «придет», ишлежек – «будет работать».

Основным значением будущего категорического времени, которым оно противопоставляется будущему предположительному, является обозначение определенности совершения действия. Данная форма употребляется, когда говорящий уверен в совершении действия [5, с. 315]:

Сен англап болажакъсан, англамага сюйсенг.

Ты обязательно поймешь, если захочешь понять.

В арабском языке будущее время не выражает отношения говорящего к совершению действия, то есть здесь не имеет значения: он предполагает о совершении действия или он уверен в том, что оно произойдёт. В арабском языке важен сам факт протекания действия в будущем.

Прошедшее время глагола в кумыкском языке отличается многообразием форм и значений. Прошедшее время в кумыкском языке делится на простое и сложное. Простые формы образуются от основы глагола и аффиксов времени. Сложные формы времени образуются от причастий, деепричастий и вспомогательных глаголов *эди* и *болгъан*.

Прошедшее категорическое время образуется от основы глагола путем присоединения аффиксов -ды, -ди, -ду, -дю: алды – «(он) взял», гелди – «(он) пришел». Данная форма прошедшего времени несет значение однократности и уверенности в совершенности действия, т.е. говорящий видел собственными глазами. [5]

Гелди ва сонг къайтып гетди.

Он пришел, потом обратно ушел.

Прошедшее перфектное время образуется путем присоединения к основе глагола аффиксов -гъан, -ген: алгъан – «(он) взял», гелген – «(он) пришел» [5, с. 319].

По Н.К. Дмитриеву, перфект «указывает на следствие какого-нибудь прошлого факта, причем по существу безразлично, известен ли этот факт говорящему из личного опыта или же только из вторых рук» [6, с. 106]:

Китап алгъан сонг ол уьйге гетди.

После того как он взял книгу, он пошел домой.

Как и в будущем времени, в арабском языке важно лишь совершение действия в прошлом, а не отношение говорящего к данному действию.

Также в языке передаются временные промежутки, указывающие на оттеночное значение. Они образуются, как и в арабском языке, путем добавления вспомогательных слов. Оба языка характеризуются наличием таких сложных временных конструкций, как давнопрошедшее, прошедшее многократное, длительное, будущее предварительное время.

Время	Значение	Арабский язык		Кумыкский язык	
		Форма образования	Пример	Форма образования	Пример
1.Давнопрошедшее	• Передает значение прошедшего действия, которое совершилось ранее другого прошедшего действия; • прошедшее время, которое произошло давно и не связано с какими-либо другими прошедшими действиями. Обычно встречается в различных воспоминаниях и рассказах о давно минувших событиях.	كان قد فعل – كانвспомогательный глагол, – قد вспомогательная частиц, – فعلосновной глагол.	لما عاد الى المطعم كانوا قد جلسوا حول المائدة. *Когда он вернулся в столовую, они уже сидели за обеденным столом.*	Образуется от причастия прошедшего времени на *–гъан, -ген* и вспомогательных глаголов *эди.*	Къармакъ салгъан эдим, тутмадым. *Я закидывал удочку, да не поймал ничего.*
2.Прошедшее длительное	• Выражает прошедшее действие как не приуроченный к определенному моменту и не ограниченный в своей длительности процесс; • выражает действие дли-тельное или многократно повторявшееся в прошлом.	كان يفعل – كانвспомогательный глагол, – يفعلосновной глагол.	كان هذا الرجل يتكلم بالعربية في وقته حسنا جدا. *В свое время этот человек говорил по-арабски очень хорошо.* كنت أزور جدتي كل أسبوع. *Я навещаю свою бабушку каждую неделю.*	Образуется от основы настоящего времени, к которому присоединяется вспомогательный глагол *эди.*	Мен орамдан юруп бара эдим, шо заман къарайман: бир уьй яллап гетди. *Я проходил по улице, в это время смотрю: в одном доме начался пожар.* Геле эдим сени артынгдан, бирде сени уьйде тапмай эдим. *Я заходил к тебе и ни разу не заставал тебя дома.*
3.Будущее предварительное	• Выражает будущее действие, которое закончится ранее другого будущего действия; употребляясь без соотнесенности с другими будущими действиями, данная конструкция выражает будущее действие с оттенком возможности, предположитель-ности.	يكون قد فعل – يكونвспомогательный глагол, – قدвспомогательная частица, – فعلосновной глагол.	عندما نرجع الى المحطة يكون القطار قد وصل. *Когда мы вернемся на станцию, поезд уже прибудет.*	Образуется от причастия будущего времени на *–ажакъ\ежек, жакъ\жек* и вспомогательного глагола *эди*.	Чакъыргъан болсагъыз, гелмей къалажакъ эдим-ми де? *Если бы вы позвали, разве бы я не пришел?*

Данная таблица показывает, что арабский и кумыкский языки имеют общие черты при выражении сложных временных конструкций. Так, эквивалентом арабского вспомогательного глагола كان выступает кумыкский глагол *эди*, прошедшее, настоящее и будущее совпадают в двух данных языках при выражении сложных форм времени.

Таким образом, из проведенного сопоставительного анализа морфологического выражения категории времени в арабском и кумыкском языках можно сделать вывод, что типологически арабскому эквиваленту морфологически выраженного временного отрезка могут соответствовать несколько временных форм кумыкского языка и наоборот, как в случае выражения настоящего и будущего времени, в арабском языке посредством одной общей формы, а в кумыкском языке разными, а также наличием в кумыкском языке двух форм образования прошедшего и будущего времени.

Библиографический список

1. Абу Бишр ‘Амр Сибавайхи. *Китаб.* Перевод и комментарии. Москва: Издательский дом ВКН, 2018.
2. Гранде Б.М. *Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении.* Москва: Восточная литература, 2001.
3. Ковалев А.А., Шарбатов Г.Ш. *Учебник арабского языка.* Москва: Восточная литература, 1998.
4. Рыжих В.И. Категория времени и наклонения в арабском и русском языках. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія.* Available at: http://vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v11/v11-2/35.pdf
5. Гаджиахмедов Н.Э. *Современный кумыкский язык.* Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2014.
6. Дмитриев Н.К. *Грамматика кумыкского языка.* Москва: Академии наук СССР, 1940.

References

1. Abu Bishr ‘Amr Sibavajhi. *Kitab.* Perevod i kommentarii. Moskva: Izdatel’skij dom VKN, 2018.
2. Grande B.M. *Kurs arabskoj grammatiki v sravnitel’no-istoricheskom osveschenii.* Moskva: Vostochnaya literatura, 2001.
3. Kovalev A.A., Sharbatov G.Sh. *Uchebnik arabskogo yazyka.* Moskva: Vostochnaya literatura, 1998.
4. Ryzhih V.I. Kategoriya vremeni i nakloneniya v arabskom i russkom yazykah. *Naukovij visnik Mizhnarodnogo gumanitarnogo universitetu. Seriya: Filologiya*. Available at: http://vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v11/v11-2/35.pdf
5. Gadzhiahmedov N.`E. *Sovremennyj kumykskij yazyk.* Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2014.
6. Dmitriev N.K. *Grammatika kumykskogo yazyka.* Moskva: Akademii nauk SSSR, 1940.

Статья поступила в редакцию 02.06.21

УДК 81

***Gulyaeva E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: postegea@mail.ru*
***Klyukina Yu.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: yuliya_klyukina@hotmail.com*
***Davydova E.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: aleliv@rambler.ru*
***Shipovskaya A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State Music and Pedagogical Institute n.a. S.V. Rachmaninov (Tambov, Russia), E-mail: shelska@narod.ru*

CONCEPT “PANDEMIC” IN MODERN RUSSIAN MEDIA TEXTS. The article deals with the concept of pandemic, presented in the texts of modern Russian Internet publications. The relevance of the study is due to the spread of the coronavirus pandemic around the world in 2020-2021. The study and analysis of the leading Russian media allow to identify the basic components of the concept of pandemic in the Russian language picture of the world. The paper considers a number of

negatively evaluated signs of the concept “pandemic”, including harm to health, changes in habitual living conditions, restrictions, price increases, uncertainty, fear, etc. It is also concluded that there is a certain tendency to search for the positive aspects of the pandemic. The positively evaluated features of the concept under study include the availability of free time and an incentive to develop. The results of the study expand the concept of the verbal-content structure of the studied concept in the Russian language picture of the world.

Key words: **concept, pandemic, mass media, COVID-19, conceptual features.**

***Е.А. Гуляева**, канд. пед. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: postegea@mail.ru*
***Ю.В. Клюкина,** канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: yuliya_klyulina@hotmail.com*
***Е.И. Давыдова,** канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: aleliv@rambler.ru*
***А.А. Шиповская**, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт имени С.В. Рахманинова, г. Тамбов, E-mail: shelska@narod.ru*

КОНЦЕПТ «ПАНДЕМИЯ» В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ СМИ

В статье рассматривается концепт «пандемия», представленный в текстах современных российских интернет-изданий. Актуальность исследования обусловлена распространением пандемии коронавируса по всему миру в 2020 – 2021 гг. Изучение и анализ ведущих российских СМИ позволяют выявить концептуальную составляющую понятия «пандемия» в русскоязычной языковой картине мира. В работе рассматривается ряд отрицательно оцениваемых признаков концепта «пандемия», среди которых вред для здоровья, изменение привычных условий жизни, ограничения, повышение цен, неопределенность, страх, др. Также делается вывод о некоторой тенденции к поиску положительных сторон пандемии. К положительно оцениваемым признакам исследуемого концепта относятся наличие свободного времени и стимул к развитию. Результаты исследования расширяют понятие вербально-содержательной структуры изучаемого концепта в русскоязычной языковой картине мира.

Ключевые слова: **концепт, пандемия, СМИ, COVID-19, концептуальные признаки.**

Пандемия коронавирусной инфекции является самым серьезным испытанием для человечества XXI века. Огромное влияние ощутили на себе все сферы деятельности людей, и ученые разных областей научного знания занимаются изучением того, что связано с пандемией, и на что она оказала свое влияние. Внимание лингвистов привлекают вербальные средства, характерные для описания данного процесса, образование новых лексических единиц, терминов и понятий. В нашем исследовании мы попытались раскрыть содержание концепта «пандемия», представленного в российских СМИ, а также определить характер оценочностного компонента обнаруженных признаков концепта.

Под концептом мы понимаем содержательную сторону словесного знака, за которой стоит понятие, относящееся к умственной, духовной или материальной сфере существования человека, закрепленное в общественном опыте народа, имеющее в его жизни исторические корни, социально и субъективно осмысляемое и – через ступень такого осмысления – соотносимое с другими понятиями, ближайше с ним связанными, или во многих случаях ему противопоставляемыми [1, с. 29 – 30].

Концепт является своего рода посредником между словом и действительностью. В нем содержится не только лексическое значение слова, но и целый комплекс связанных с ним ассоциативных воображений. Содержание концепта проявляется в его когнитивных признаках [2].

Ключевыми лексемами для исследуемого нами концепта являются *пандемия*, *коронавирус*, *пандемия коронавируса*, *заболевание коронавирус, COVID-19, ковид*, *эпидемия.*

Первым признаком, который мы выделяем в исследуемом концепте, является вред для физического и психического здоровья. Вывод о наличии данного признака можно сделать как на основе значения самого слова *пандемия* или *эпидемия (инфекционная болезнь), охватывающая население целой области, значительной части страны или ряда стран* [3], так и на основе индивидуального выбора средств описания исследуемого концепта.

Высокой частотностью в статьях, посвященных проблеме пандемии COVID-19, пользуются такие лексемы, как *заболеваемость*, *смертность, жертвы, тревога*, *депрессия*, *суицидальное настроение*, *домашнее насилие*, *панические атаки* и др., кроме того, появляется термин *коронакризис нервной системы*. Все приведенные языковые средства передают значение отрицательного влияния на жизнь и здоровье человека.

Кроме того, репрезентацию признака значительное негативное влияние на психическое здоровье человека можно рассмотреть на следующих примерах:

Для обычных людей информационное окружение COVID-19 стало источником тревоги и стресса. В то время стресс сам по себе сильно «подрывает» иммунитет и снижает устойчивость к вирусам [4].

Режим домашней изоляции не пройдет для здоровья россиян бесследно. Одно из неприятных последствий пандемии, с которым, вероятно, придется столкнуться уже после карантина, – это эпидемия психических расстройств [5].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в сознании носителей языка сложилось представление о пандемии как о причине стресса, напряженности и психологического дискомфорта.

Изучая статьи, посвященные проблемам пандемии COVID-19, мы пришли к выводу о том, что сложность заболевания представляется как в отсутствии лечения, так и в недостаточности данных о его влиянии на организм человека. При описании болезни высокой частотностью пользуется лексема *коварный*.

У людей, которые болели коронавирусом, никаких вопросов о коварности этого заболевания не возникает [6].

В данном случае слово *коварный,* имеющее значение *таящий в себе неожиданную неприятность, беду, опасность* [3], указывает на неожиданные осложнения, которых стоит опасаться.

«[Москвичи] начали расслабляться, считают, что все уже прошло. Ковид имеет коварную историю, видим, как в Европе взлет идет: месяца полтора тому назад была вспышка очень серьезная, а сегодня у нас подъем, причем очень большой. Он больше, чем, скажем, в апреле – мае того года, когда мы впервые столкнулись с этим, и практически уже достиг декабрьского пика, который был в конце прошлого года. Уверен, что победим», – сказал Собянин [7].

Как следует из второго примера, *расслабляться* в период пандемии не стоит, опять же из-за *коварности* заболевания.

Отметим, что все негативно оцениваемые характеристики концепта «пандемия» так или иначе связаны с признаком изменение привычных условий жизни. При этом пандемия рассматривается как источник неожиданно возникших проблем.

Прошедший 2020 год был очень непростым, и мы еще не до конца смогли осмыслить глубину этих процессов. Изменился вектор всего мирового развития, порядки, привычки, традиции. Прекращено сообщение между странами, заморожены многие международные культурные и политические контакты. Правительства вынуждены перестраивать всю экономику, вводятся заградительные меры, исчезает возможность развиваться. Дети учатся, и педагоги преподают в других условиях, для них не изведанных [8].

В первом предложении приведенного выше примера ситуация, сложившаяся на фоне пандемии, характеризуется как *непростая*. При этом глобальные изменения, описанные далее, указывают, насколько глубоко затронуты многие сферы жизнедеятельности людей. Таким образом можно выделить признак усложнение жизни.

Высокой частотностью в текстах, связанных с пандемией, пользуется тема обеспокоенности возможной нехваткой предметов первой необходимости и привычных вещей. Данный процесс характеризуется в исследуемых текстах как *ажиотаж.*

Так, в марте был ажиотажный спрос на дешевые продукты длительного хранения. Люди не понимали, какие будут ограничения и поэтому делали запасы «на всякий случай». Покупали много круп, картофеля, консервов [9].

Вы знаете, мой отец военный, и у каждого военнослужащего должен быть «тревожный чемодан». Там лежит тушенка, фонарик, карта, свечка. На всякий случай, а вдруг что. Папа сказал – надо закупиться, значит, надо! [10].

Таким образом, пандемия рассматривается как время делать запасы.

Выражение *инфляция в короне*, используемое в качестве заголовка к одной из статей, может указывать на такой признак концепта «пандемия», как повышение цен. Рассмотрим вербализацию данного признака на примерах:

На окраине Мурманска в бывшем складском помещении можно найти рис по 40 рублей (не по 90, как везде) и сосиски по 130 рублей (хотя и, возможно, опасные для жизни). Раньше в здешнем зачуханном районе редко можно было увидеть приличную машину, тем более у ворот этой торговой точки. Но теперь – с началом эпидемии – окружающие непрезентабельную постройку сугробы превратились в сплошную парковку. Люди средней руки приезжают закупать крупы, консервы и мясо оптом. Цена решает все [11].

Это пандемией не объяснишь. При чём здесь пандемия? Сахарный песок… Внутреннего производства достаточно для того, чтобы покрыть внутренние потребности. Почему цены-то выросли на 71,5%? А подсолнечное масло – 23,8% и продолжает расти, мука на 12,9% выросла, макаронные изделия – 10,5%, хлеб и хлебобулочные изделия – на 6,3%, – сказал президент в ходе совещания по экономическим вопросам [12] .

Оба отрывка указывают на то, что период пандемии воспринимается как время для повышения цен, зачастую без видимых на это причин. С позиции покупателей данный процесс, несомненно, оценивается отрицательно, так как негативно влияет на их финансовое благополучие, а также создает дополнительные трудности в результате стремления сэкономить.

Еще одним негативно оцениваемым признаком концепта «пандемия» является ограничения. Необходимо отметить, что в результате вспышки COVID-19 большинство стран предприняли меры по самоизоляции, ограничению работы развлекательных заведений, магазинов, передвижения и привычных социальных услуг. При этом такая реальность может описываться как *испытание*, *домашний арест* или *новая норма.* То, как оценивается данный признак в текстах статей, можно продемонстрировать на следующих примерах:

Хорошо задокументированный сопутствующий ущерб от локдаунов включает широко распространенную бедность, депрессивные расстройства психики, банкротства и безработицу [13].

Строительные магазины и рынки закрыты, но я, слава богу, не первый год работаю, контакты налажены. Связываюсь с поставщиком – так и так, нужен унитаз и подводка, размер, цвет. Он назначает время. Подъезжаю в назначенный час к черному ходу магазина. Загружаю унитаз в багажник. Отдаю наличные. Чувствуем себя при этом оба немного наркокурьерами. Правда, местные полицаи не зверствуют и своих особо не штрафуют – им самим тут жить и унитазы чинить. Но расценки за риск я немного поднял, сами понимаете. С вас, кстати, тоже на 500 рублей больше, чем обычно… [14].

В первом примере ограничения в период пандемии характеризуются как *ущерб, т.е. материальные или моральные потери; урон* [3]. Контекст второго примера также указывает на отрицательную оценку происходящего в результате пандемии. То ощущение, которое автор испытывает при попытке купить необходимое, когда все магазины закрыты, сравнивается с чувством, характерным для уголовно наказуемых действий. Сама ситуация оценивается как *риск*, т.е. *возможная опасность* [3] для всех участников сделки, что в некоторой степени оправдывает повышенную цену товара.

Дистанционный формат обучения или онлайн-обучение как признак концепта «пандемия» характеризуется словами *экстренный*, *проблематичный*, *стресс*, *колоссальная встряска*, *радикальная смена формата*, *нехватка соответствующих знаний и навыков*, *лихорадочно одаптироваться* и др. Рассмотрим вербализацию данного признака в статьях СМИ:

Пандемия стала непростым испытанием для родителей, особенно для мам. Запертые дома с детьми, они были вынуждены совмещать работу, заботу о детях и хозяйство в режиме 24/7 [15].

Весь мир у нас превратился в мам в декрете. Весь мир за время самоизоляции сел дома со своими детьми и стал как мама маленького ребенка, которого она только что родила [15].

В первом случае ситуация с онлайн-обучением описывается при помощи оценочного словосочетания *непростое испытание.* Лексема *испытание* с семантическим значением *тяжелое переживание; жизненные трудности, невзгоды* [3] усиливается в своем значении при помощи прилагательного *непростое – достаточно сложное* [3]. Во втором примере используется прием сравнения жизни в период дистанционного обучения с жизнью во время отпуска по уходу за ребенком, которая зачастую воспринимается как дело хлопотное, требующее особого внимания и сил.

Следующим концептуальным признаком, который мы выделяем, является медицинское вмешательство. Такие мероприятия, как тестирование и вакцинация описываются авторами как принудительные, проводимые по требованию властей, что не воспринимается населением с радостью, а наоборот, как дополнительные хлопоты, расходы и риск для здоровья. Подтвердим сказанное примерами:

Постепенное снятие ограничительных мероприятий и выход бизнеса в рабочий режим после простоя из-за пандемии новой коронавирусной инфекции привели к росту спроса на массовое тестирование сотрудников предприятий. На федеральном уровне прямых указаний по тотальному тестированию не было, но это не помешало региональным властям его ввести [16].

Россияне боятся прививки больше, чем ковида [17].

С финансовой точки зрения пандемия характеризуется словами: *траты, расходы, покупать, сокращение, падение доходов* и др.

84% опрошенных признались, что их траты на лекарственные средства, препараты для поддержания иммунитета, витамины и средства защиты (маски и антисептики) в условиях пандемии выросли вдвое. 51% респондентов также рассказали о том, что как минимум на треть выросли их расходы на медицинские гаджеты, поскольку им пришлось купить тонометр, пульсоксиметр, кислородные баллончики, инфракрасный термометр или небулайзер [18].

Специалисты изучили статистику трат категории «Здоровье» по картам банка примерно за половину 2021-го и сравнили их с аналогичными показателями за предыдущий год. Как стало известно, общий средний чек в этом году вырос на 24%. Средние траты на здоровье составили 1441 рубль.

Также увеличились траты россиян на аптечную продукцию. По сравнению с 2020 годом, средний чек на лекарства и витамины вырос на 6%. На втором месте по общему количеству операций – услуги больниц. В условиях пандемии спрос россиян на платные медицинские услуги в частных клиниках оказался выше обычного [19].

Таким образом, дополнительные траты являются характерным признаком исследуемого концепта.

Рассмотрев многочисленные контексты репрезентации концепта «пандемия», мы приходим к выводу о том, что ему соответствуют чувства неуверенности и страха. Неопределенность и неуверенность как признак пандемии можно продемонстрировать на следующих примерах:

С учетом того, что никто не знает, когда закончатся пандемия и карантин, а также как это все скажется на мировой экономике, можно предположить, что психологический дискомфорт людей будет в ближайшее время только расти [20].

На это есть много причин: частичная потеря контроля над собственной жизнью из-за пандемии, отсутствие понимания, когда закончатся ограничения, страх заболеть и заразить близких и, наконец, одиночество, даже если вы переживаете карантин с кем-то [21].

Так как все из перечисленных выше характеристик концепта «пандемия» оцениваются негативно, это явление является крайне нежелательным, при этом страх, как следствие, является неотъемлемым признаком исследуемого концепта. *Ковидофобия* – новый термин, который можно найти в текстах, посвященных пандемии XXI века.

«Все в ужасе»: локдаун в России уже близко – закроют ли всё на карантин из-за 3-ей волны Ковида [22].

Пассажиры маршрутного такси выставили из салона ехавшую с ними девушку из-за того, что та раскашлялась во время поездки. Калининградка поперхнулась водой. Кашель в замкнутом пространстве вызвал панику у пассажиров, и девушку вытолкали из салона, не дав забрать свою сумку [23].

Из приведенных примеров видно, что страх вызывает как сама болезнь, так и последствия пандемии.

Однако необходимо отметить, что наряду с многочисленными отрицательно оцениваемыми признаками изучаемого концепта прослеживается определенная тенденция находить позитивные стороны этого явления. Авторы статей отмечают некоторое положительное влияние на сферы жизнедеятельности людей. Например, мы можем выделить такой положительно оцениваемый признак концепта «пандемия», как стремление к здоровому образу жизни.

Забота о здоровье в этом году стала настоящим трендом, перейдя из личных привычек отдельных людей в необходимый атрибут корпоративной политики компаний [24].

Тренд на здоровый образ жизни отмечался и раньше, но на фоне пандемии он приобрел новые масштабы. Угроза коронавируса изменила предпочтения покупателей, они стали больше заботиться о себе, отмечали в PwC по итогам глобального исследования [25].

Забота о здоровье, здоровый образ жизни на работе и дома имеет своей целью поддержание здоровья, без которого невозможна полноценная и счастливая жизнь. Лексемы *тренд*, *атрибут* указывают на прочную взаимосвязь между здоровым образом жизни и пандемией.

Также положительную оценку находит признак наличие свободного времени**.**

Пандемия не только поставила под угрозу наше существование, но и дала нам возможность отдохнуть от погони за бесчисленными впечатлениями. Многие стали больше думать о семье, здоровье, работе и важности жизни – о том, что каждый момент нужно прожить во всей его полноте [26].

Пандемия дала возможность родителям лучше узнать своих детей, их потребности, особенности, индивидуальные способности. И это несомненный плюс и шаг навстречу друг другу [27].

Как видно из контекстов авторы пытаются найти преимущества в том, что уже является неизбежностью. Вследствие карантина родители и дети становятся ближе друг другу, находится возможность для совместного времяпрепровождения. Ограничение передвижения по миру компенсируется возможностью остановиться и подумать о жизни.

Кроме того, пандемия может рассматриваться как эволюция, как опыт, которого не было раньше, как стимул к развитию сфер медицины, внутреннего туризма, технологий и т.д.

Наша пандемия – уникальный опыт совместного чувствования в истории человечества. Еще никогда страны мира не были объединены общим бедствием такого масштаба и не проживали сообща все этапы борьбы с этим бедствием [28].

Сотрудники, вынужденные работать из дома, избавлены от необходимости ездить в офис, следовать деловому дресс-коду и соблюдать жёсткие регламенты. Когда кризис отступит, многие захотят сохранить эти преимущества. Технологии удалённой работы будут совершенствоваться, сводя на нет ценность личных встреч [29].

В обоих случаях пандемия рассматривается как уникальный опыт. В первом примере акцентируется внимание на том аспекте, что это общая для всего мира проблема, причина сплочения и взаимопомощи с целью ее решения. Во втором внимание обращено на новые возможности, преимущества изменений привычного образа жизни как результат пандемии.

Приведенные выше наблюдения позволяют сделать вывод о том, что в содержании концепта «пандемия» имеются положительно и отрицательно оцениваемые признаки с преимущественным преобладанием последних. Необходимо отметить, что данные концептуальные признаки соответствуют содержанию исследуемого нами концепта «пандемия» на современном этапе развития общества, так как «концепты не являются застывшими сущностями, им свойственны не только расплывчатые границы, но и изменчивый характер; они развиваются, расширяясь, сливаясь, разбиваясь на части. Зачастую их изменение приводит к порождению новых концептов, то есть они не только трансформируются сами, но и влияют на трансформацию других концептов» [30, с. 53].

Библиографический список

1. *Русский идеографический словарь*. Под редакцией Н.Ю. Шведовой. Москва: ООО Велторг, 2004.
2. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. *Электронная библиотека TheLib.Ru*. Available at: https://thelib.ru/books/valentina_avraamovna_maslova/vvedenie_v_kognitivnuyu_lingvistiku-read-3.html
3. *Большой толковый словарь русского языка*. Под редакцией С.А. Кузнецова. Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ. Available at: http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/
4. Лавров обсудит с главой МИД Палестины помощь в борьбе с коронавирусом *Аргументы и Факты*. Еженедельник. Available at: https://aif.ru/politics/russia/lavrov_obsudit_s_glavoy_mid_palestiny_pomoshch_v_borbe_s_koronavirusom
5. Тодоров К., Бокарева М., Нижельская О. После пандемии люди могут получить психологические расстройства. Нас ждут тревога и эйфория. *Сетевое издание «360tv.ru»*. Available at: https://360tv.ru/news/tekst/psihrasstrojstva-posle-pandemii/
6. Захарченко А. Без «благостных отчетов»: Вирусологи о том, что коронавирус, как оспу, победить не получится. *Сетевое издание «Свободная пресса»*. Available at: https://svpressa.ru/health/article/281968/
7. Филипенок А. Собянин предупредил «расслабившихся» москвичей о «коварной истории» COVID. *Информационное агенство РБК*. Available at: https://www.rbc.ru/society/15/06/2021/60c880559a79470679fd390d
8. Репин А. «Пандемия заставила все уровни власти пристально посмотреть на медицину» Евгений Люлин – о жизни Нижегородской области в условиях пандемии коронавируса. *Сетевое издание «Коммерсантъ»*. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/4661827
9. Юрьев С. Россияне из-за пандемии скупали дешевые продукты, заморозку и холодильники. *Аргументы и Факты.* Еженедельник. Available at: https://aif.ru/money/mymoney/rossiyane_iz-za_pandemii_skupali_deshevye_produkty_zamorozku_i_holodilniki
10. Лумпова И. «Это мой тревожный чемоданчик»: зачем люди скупают продукты. *Новостной информационно-развлекательный ресурс RIAMO.RU*. Available at: https://riamo.ru/article/418195/eto-moj-trevozhnyj-chemodanchik-zachem-lyudi-skupayut-produkty.xl
11. Жилин И., Брицкая Т., Хитров В., Бородянский Г., Тарасов А. «Проблема одна – ажиотажный спрос» Как пандемия влияет на цены в магазинах. *Новая газета. Электронное периодическое издание*. Available at: https://novayagazeta.ru/articles/2020/04/16/84922-problema-odna-azhiotazhnyy-spros
12. Бормотова Е. «Это пандемией не объяснишь»: кто виноват в росте цен на продукты. *Сетевое издание "NGS24.RU"*. Available at: https://ngs24.ru/text/economics/2021/04/09/69857099/
13. Милтимор Дж. Расстройства психики, банкротства: Исследования, которые показывают неэффективность локдаунов. *Сетевое издание «Свободная пресса»*. Available at: https://svpressa.ru/health/article/284681/
14. Волошина В. Карантин устал: почему ограничения сняли в тот момент, когда по числу заболевших Россия почти догнала Америку. *Информационное агентство «Росбалт»*. Available at: https://www.rosbalt.ru/blogs/2020/05/13/1842989.html
15. Иванова П. «Весь мир превратился в мам в декрете»: как семьям с детьми пережить пандемию. *Интернет-издание «Мел»*. Available at: https://mel.fm/koronavirus/3068975-labour_outcasts
16. Лесовских И. В России началось массовое тестирование на COVID. *Сетевое издание Octagon.Media.* Available at: https://octagon.media/istorii/v_rossii_nachalos_massovoe_testirovanie_na_covid.html
17. Осипов И., Хохлов О. «Люди боятся вакцинации». Бизнес о требовании властей привить от коронавируса 60% сотрудников. *Сетевое издание Octagon.Media*. Available at: https://octagon.media/istorii/v_rossii_nachalos_massovoe_testirovanie_na_covid.html
18. Траты россиян на медицинские препараты в 2020 г. выросли вдвое. *Сетевое издание «Коммерсантъ»*. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/4614234
19. Стало известно, сколько россияне потратили на здоровье в пандемию. *Информационно-аналитический центр «МедиаНьюс»*. Available at: https://news.ru/economics/analitiki-rossiyane-stali-bolshe-tratitsya-na-zdorove/
20. Шипачева Д. Тревожность во время пандемии: нормальная реакция или расстройство психики. *Сетевое издание Forbes*. Available at: https://www.forbes.ru/forbeslife/397921-trevozhnost-vo-vremya-pandemii-normalnaya-reakciya-ili-rasstroystvo-psihiki
21. Из-за пандемии и удалёнки всё больше людей стали страдать от морального истощения. Как это распознать и что делать. *Сетевое издание INC. RUSSIA*. Available at: https://incrussia.ru/news/moralnoe-istoshheniye/
22. Галкин Г. «Все в ужасе»: локдаун в России уже близко — закроют ли всё на карантин из-за 3-ей волны Ковида. *Сетевое издание NewsDen*. Available at: https://newsden.ru/news/karantin-iyun.html
23. Колбасин В. «Спасибо, что не побили!» Как страх заразиться COVID-19 стал фобией. *Еженедельник «Аргументы и Факты»*. Available at: https://aif.ru/society/people/spasibo_chto_ne_pobili_kak_strah_zarazitsya_covid-19_stal_fobiey
24. Траты россиян на лекарства выросли вдвое. *Информационное агентство «Уралинформбюро»*. Available at: https://www.uralinform.ru/news/society/335869-traty-rossiyan-na-lekarstva-vyrosli-vdvoe/
25. Макарова Ю. Как магазины подталкивают покупателей к здоровому питанию и образу жизни. *Информационное агенство РБК*. Available at: https://trends.rbc.ru/trends/green/cmrm/60b4bb239a794735140f99c4
26. Санмигель Г.С. Красота изнутри: как пандемия поставила вопросы здоровья на первое место. *Сетевое издание Forbes*. Available at: https://www.forbes.ru/forbeslife/424647-krasota-iznutri-kak-pandemiya-postavila-voprosy-zdorovya-na-pervoe-mesto
27. Скрынников А. «Новая реальность»: декан факультета психологии МГУ о проблемах детей и подростков в условиях пандемии. *Автономная некоммерческая организация «ТВ-Новости»*. Available at: https://russian.rt.com/science/article/793069-intervyu-psiholog-zinchenko
28. Яхина Г. *Наша пандемия*. Available at: https://yakhina.info/covid
29. Хафизов С. Как мы будем работать, учиться и путешествовать: 7 экономических прогнозов о мире после пандемии. *Сайт life.ru*. Available at: https://life.ru/p/1318962
30. Бабина Л.В. *Когнитивные основы вторичных явлений в языке и речи*. Тамбов: Издательство ТГУ имени Г.Р. Державина, 2003.

References

1. *Russkij ideograficheskij slovar'*. Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. Moskva: OOO Veltorg, 2004.
2. Maslova V.A. Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku. *`Elektronnaya biblioteka TheLib.Ru.* Available at: https://thelib.ru/books/valentina_avraamovna_maslova/vvedenie_v_kognitivnuyu_lingvistiku-read-3.html
3. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej S.A. Kuznecova. Spravochno-informacionnyj portal GRAMOTA.RU. Available at: http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/
4. Lavrov obsudit s glavoj MID Palestiny pomosch' v bor'be s koronavirusom *Argumenty i Fakty*. Ezhenedel'nik. Available at: https://aif.ru/politics/russia/lavrov_obsudit_s_glavoy_mid_palestiny_pomoshch_v_borbe_s_koronavirusom
5. Todorov K., Bokareva M., Nizhel'skaya O. Posle pandemii lyudi mogut poluchit' psihologicheskie rasstrojstva. Nas zhdut trevoga i `ejforiya. *Setevoe izdanie "360tv.ru "*. Available at: https://360tv.ru/news/tekst/psihrasstrojstva-posle-pandemii/
6. Zaharchenko A. Bez "blagostnyh otchetov": Virusologi o tom, chto koronavirus, kak ospu, pobedit' ne poluchitsya. *Setevoe izdanie "Svobodnaya pressa"*. Available at: https://svpressa.ru/health/article/281968/
7. Filipenok A. Sobyanin predupredil "rasslabivshihsya" moskvichej o "kovarnoj istorii" COVID. *Informacionnoe agenstvo RBK*. Available at: https://www.rbc.ru/society/15/06/2021/60c880559a79470679fd390d
8. Repin A. "Pandemiya zastavila vse urovni vlasti pristal'no posmotret' na medicinu" Evgenij Lyulin – o zhizni Nizhegorodskoj oblasti v usloviyah pandemii koronavirusa. *Setevoe izdanie "Kommersant`"*. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/4661827
9. Yur'ev S. Rossiyane iz-za pandemii skupali deshevye produkty, zamorozku i holodil'niki. *Argumenty i Fakty.* Ezhenedel'nik. Available at: https://aif.ru/money/mymoney/rossiyane_iz-za_pandemii_skupali_deshevye_produkty_zamorozku_i_holodilniki
10. Lumpova I. "`Eto moj trevozhnyj chemodanchik": zachem lyudi skupayut produkty. *Novostnoj informacionno-razvlekatel'nyj resurs RIAMO.RU.* Available at: https://riamo.ru/article/418195/eto-moj-trevozhnyj-chemodanchik-zachem-lyudi-skupayut-produkty.xl

11. Zhilin I., Brickaya T., Hitrov V., Borodyanskij G., Tarasov A. “Problema odna – azhiotazhnyj spros” Kak pandemiya vliyaet na ceny v magazinah. *Novaya gazeta. `Elektronnoe periodicheskoe izdanie*. Available at: https://novayagazeta.ru/articles/2020/04/16/84922-problema-odna-azhiotazhnyy-spros
12. Bormotova E. “`Eto pandemiej ne ob`yasnish'”: kto vinovat v roste cen na produkty. *Setevoe izdanie “NGS24.RU”*. Available at: https://ngs24.ru/text/economics/2021/04/09/69857099/
13. Miltimor Dzh. Rasstrojstva psihiki, bankrotstva: Issledovaniya, kotorye pokazyvayut ne`effektivnost' lokdaunov. *Setevoe izdanie “Svobodnaya pressa”*. Available at: https://svpressa.ru/health/article/284681/
14. Voloshina V. Karantin ustal: pochemu ogranicheniya snyali v tot moment, kogda po chislu zabolevshih Rossiya pochti dognala Ameriku. *Informacionnoe agentstvo “Rosbalt”*. Available at: https://www.rosbalt.ru/blogs/2020/05/13/1842989.html
15. Ivanova P. “Ves' mir prevratilsya v mam v dekrete”: kak sem'yam s det'mi perezhit' pandemiyu. *Internet-izdanie “Mel”*. Available at: https://mel.fm/koronavirus/3068975-labour_outcasts
16. Lesovskih I. V Rossii nachalos' massovoe testirovanie na COVID. *Setevoe izdanie Octagon.Media*. Available at: https://octagon.media/istorii/v_rossii_nachalos_massovoe_testirovanie_na_covid.html
17. Osipov I., Hohlov O. “Lyudi boyatsya vakcinacii”. Biznes o trebovanii vlastej privit' ot koronavirusa 60% sotrudnikov. *Setevoe izdanie Octagon.Media*. Available at: https://octagon.media/istorii/v_rossii_nachalos_massovoe_testirovanie_na_covid.html
18. Traty rossiyan na medicinskie preparaty v 2020 g. vyrosli vdvoe. *Setevoe izdanie “Kommersant`”*. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/4614234
19. Stalo izvestno, skol'ko rossiyane potratili na zdorov'e v pandemiyu. *Informacionno-analiticheskij centr “MediaN'yus”*. Available at: https://news.ru/economics/analitiki-rossiyane-stali-bolshe-tratitsya-na-zdorove/
20. Shipacheva D. Trevozhnost' vo vremya pandemii: normal'naya reakciya ili rasstrojstvo psihiki. *Setevoe izdanie Forbes*. Available at: https://www.forbes.ru/forbeslife/397921-trevozhnost-vo-vremya-pandemii-normalnaya-reakciya-ili-rasstroystvo-psihiki
21. *Iz-za pandemii i udalenki vse bol'she lyudej stali stradat' ot moral'nogo istoscheniya. Kak `eto raspoznat' i chto delat'. Setevoe izdanie INC. RUSSIA*. Available at: https://incrussia.ru/news/moralnoe-istoshheniye/
22. Galkin G. “Vse v uzhase”: lokdaun v Rossii uzhe blizko – zakroyut li vse na karantin iz-za 3-ej volny Kovida. *Setevoe izdanie NewsDen*. Available at: https://newsden.ru/news/karantin-iyun.html
23. Kolbasin V. “Spasibo, chto ne pobili!” Kak strah zarazit'sya COVID-19 stal fobiej. *Ezhenedel'nik “Argumenty i Fakty”*. Available at: https://aif.ru/society/people/spasibo_chto_ne_pobili_kak_strah_zarazitsya_covid-19_stal_fobiey
24. Traty rossiyan na lekarstva vyrosli vdvoe. *Informacionnoe agentstvo “Uralinformbyuro”*. Available at: https://www.uralinform.ru/news/society/335869-traty-rossiyan-na-lekarstva-vyrosli-vdvoe/
25. Makarova Yu. Kak magaziny podtalkivayut pokupatelej k zdorovomu pitaniyu i obrazu zhizni. *Informacionnoe agenstvo RBK*. Available at: https://trends.rbc.ru/trends/green/cmrm/60b4bb239a794735140f99c4
26. Sanmigel' G.S. Krasota iznutri: kak pandemiya postavila voprosy zdorov'ya na pervoe mesto. *Setevoe izdanie Forbes*. Available at: https://www.forbes.ru/forbeslife/424647-krasota-iznutri-kak-pandemiya-postavila-voprosy-zdorovya-na-pervoe-mesto
27. Skrynnikov A. “Novaya real'nost'”: dekan fakul'teta psihologii MGU o problemah detej i podrostkov v usloviyah pandemii. *Avtonomnaya nekommercheskaya organizaciya “TV-Novosti”*. Available at: https://russian.rt.com/science/article/793069-intervyu-psiholog-zinchenko
28. Yahina G. *Nasha pandemiya*. Available at: https://yakhina.info/covid
29. Hafizov S. Kak my budem rabotat', uchit'sya i puteshestvovat': 7 `ekonomicheskih prognozov o mire posle pandemii. *Sajt life.ru*. Available at: https://life.ru/p/1318962
30. Babina L.V. *Kognitivnye osnovy vtorichnyh yavlenij v yazyke i rechi*. Tambov: Izdatel'stvo TGU imeni G.R. Derzhavina, 2003.

Статья поступила в редакцию 30.06.21

УДК 821.161.1

***Korataeva N.V.,** teacher, Department of Russian as a Foreign Language, Voronezh State University (Voronezh, Russia), E-mail: nvkniazeva@yandex.ru*

BIOGRAPHY OF LEO NIKOLAEVICH TOLSTOY IN DIFFERENT HISTORICAL PERIODS. The article is a study of biographies of Leo Nikolaevich Tolstoy, written in different historical periods. The researcher considers one of the first lifetime biographies, written in 1894 by the literary critic Yevgeny Andreevich Solovyov, a work of the Soviet period dedicated to the life of L.N. Tolstoy, the book of the famous fat expert Alexander Ivanovich Popovkin “L.N. Tolstoy. Biography: A manual for students” (1958) and, finally, the book by Andrei Leonidovich Zorin “The Life of Leo Tolstoy. Reading experience” (2019). Belonging to different historical periods and, accordingly, reflecting the topical issues of their time, biographies in different ways open for the reader the figure of L.N. Tolstoy. Special attention in each of the presented biographies of L.N. Tolstoy is devoted to an examination of how in a special way the authors understand the spiritual formation of the hero, his life path and, in accordance with this, chose their own concept of narration, therefore the purpose of this article is to consider the concept of each author. An important part of the study of biographers is not only the external life of the writer, but also, as an integral part of it, the spiritual component. The relevance of the article is due to the unremitting interest of researchers in the study of the life of Tolstoy. Showing interest in different facets of the personality of the great writer, each author carries his own interpretation of his biography. The materials for this study are biographies L.N. Tolstoy. To achieve the goal of the study, the researcher uses comparative historical, typological methods, as well as the method of biographical analysis. The subsequent study of the biographies of Leo Nikolaevich Tolstoy seems extremely promising, as it gives an opportunity to look at the figure of the great writer in the context of various interpretations.

Key words: **L. Tolstoy, writer, biography, author, work, archival materials, sources, genre.**

***Н.В. Коратаева,** преп., Воронежский государственный университет, г. Воронеж, E-mail: nvkniazeva@yandex.ru*

БИОГРАФИЯ ЛЬВА НИКОЛАЕВИЧА ТОЛСТОГО В РАЗНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ПЕРИОДЫ

Статья посвящена исследованию текстов биографий Льва Николаевича Толстого, вышедших в разные исторические периоды. Мы рассмотрим одну из первых прижизненных биографий, написанную в 1894 году литературным критиком Евгением Андреевичем Соловьевым, работу советского периода, посвященную жизни Л.Н. Толстого, созданную известным толстоведом Александром Ивановичем Поповкиным «Л.Н. Толстой. Биография: Пособие для учащихся» 1958 года и, наконец, книгу Андрея Леонидовича Зорина «Жизнь Льва Толстого. Опыт прочтения», вышедшую в 2019 году. Принадлежавшие разным историческим периодам и, соответственно, отражающие актуальные вопросы своего времени, биографии по-разному открывают читателю образ Л.Н. Толстого. Особое внимание в каждой из представленных биографий Л.Н. Толстого уделено рассмотрению того, как по-особенному авторы понимают духовное становление героя повествования, его жизненный путь. В соответствии с этим биографы выбирали свою концепцию изображения, поэтому цель настоящей статьи – рассмотрение концепции каждого автора. Важной частью исследования является не только внешняя жизнь писателя, его общественная и творческая деятельность, но и духовная составляющая. Актуальность статьи обусловлена неослабевающим интересом исследователей к изучению жизненного пути Льва Николаевича Толстого. Проявляя интерес к разным граням личности великого писателя, каждый автор несет свою интерпретацию биографии Л.Н. Толстого. Материалами для данного исследования послужили три биографии Л.Н. Толстого, принадлежащие разным столетиям. Для достижения цели исследования использованы сравнительно-исторический, типологический методы, а также метод биографического анализа. Последующее исследование текстов биографий Льва Николаевича Толстого представляется чрезвычайно перспективным, так как дает возможность взглянуть на фигуру великого писателя в разрезе различных интерпретаций.

Ключевые слова: **Л. Толстой, писатель, биография, автор, произведение, архивные материалы, источники, жанр.**

Масштаб и значимость личности Льва Николаевича Толстого для русской и всемирной литературы обусловили неослабевающий интерес к жизни, творчеству и духовному становлению великого писателя для исследователей разных исторических периодов. В настоящей статье мы рассмотрим биографию писателя, написанную его современником, Е.А. Соловьевым, в 1895 году, труд, созданный известным толстоведом А.И. Поповкиным в 1958 году, и, наконец, биографическое исследование А.Л. Зорина 2019 года. Проследим, как менялся с течением времени взгляд на жизнь Л.Н. Толстого.

Одна из первых прижизненных биографий Л.Н. Толстого была опубликована в 1894 году в издательской серии «Жизнь замечательных людей» литературным критиком Е.А. Соловьевым. Автор напечатал произведение под псевдонимом В. Смирнов.

«Жизнь замечательных людей» – так называется серия художественно-биографических книг, ориентированных на массового читателя. Данная серия была организована в 1890 году Ф.Ф. Павленковым, просветителем-демократом, который ставил своей целью воспитание широких слоев общества. Используя жанр популярного биографического очерка, знакомил читателя с выдающимися людьми, оставившими след в истории мировой культуры. Биографии писались известными публицистами и журналистами своего времени. Например, Е.А. Соловьёвым, А. Скабичевским, несколько очерков были написаны философами и литераторами (В.С. Соловьёвым, Н.М. Минским). При написании трудов в основу была положена классическая теория общих мест, суть которой состояла в том, чтобы рассказать об идеале творческого человека или политика, изобретателя. Ю. Петрова отмечала, что значительное число биографических исследований отражали сложившиеся в XIX веке нормативные каноны, что подавалось читателю ещё на уровне заглавия: «N (Достоевский, Лаплас, Пирогов, Линкольн и т.д.): его жизнь и литературная/государственная/научная и т.д. деятельность» [1, с. 269]. Однако начали появляться «биографии нового типа, в которых автор предпринимает попытку выстраивания образа героя, что предполагает наличие индивидуальной авторской позиции по отношению к герою» [1, с. 269]. Особенно к такому подходу обращался Евгений Соловьёв, написавший для серии очерки многих знаменитых российских деятелях, в том числе очерк «Л.Н. Толстой. Его жизни и литературная деятельность».

Значимой композиционной характеристикой биографии Соловьева является достаточно подробное и последовательное изложение жизненных событий Толстого. Работа состоит из четырнадцати глав, заключения и источников. Предметом исследования автора биографии является не только «внешняя жизнь» героя повествования, но и его «внутренняя жизнь», которая представляется читателю насыщенной глубокими переживаниями и духовным ростом.

Исследовательская база труда оказалась достаточно ограниченной в связи с тем, что биография писателя является одной из первых прижизненных. Главными источниками информации о жизни героя явились «Исповедь» и крупные художественные произведения писателя, ведь, по словам автора, «биографию Толстого можно смело написать по его собственным произведениям, и она выйдет полной, особенно во всем, что касается душевной жизни великого писателя» [2]. Однако стоит отметить, что в таком прямолинейном перенесении биографических событий на художественную работу есть недостаток: «строго следуя за логикой художественного, он в личной биографии Толстого повторил факты литературной», а значит, отождествил человека с литературным героем [2]. Другими источниками для автора послужили «Воспоминания» С.А. Берс, «Студенческие годы графа Льва Николаевича Толстого» проф. Загоскина, статьи Н.К. Михайловского, А.М. Скабичевского, Д.И. Писарева, Н.М. Страхова, С.А. Андреевского, Вогюэ, Брандеса, Циана.

Автор намечает для читателя этапы жизни Толстого, заключенные в соответствующие главы: 1. «Детство, отрочество и юность», 2. «Руссо и нехлюдовщина», 3. «На Кавказе», 4. «Под Севастополем», 5. «В Петербурге», 6. «В деревне и за границей», 7. «Вторая поездка за границу и педагогические занятия», 8. «Писательская драма», 9. «Семейная жизнь», 10. «Большие романы», 11. «О пессимизме и русофильстве графа Толстого», 12. «Кризис», 13. «Учение Толстого», 14. «На вершине славы». В представленных главах читатель находит воспоминания современников, анализ литературных произведений Толстого, бытовые подробности жизни.

Сословный подход автор положил в основу биографического исследования, он увидел жизнь Толстого как «символ трагического разрыва и классовых противоречий в обществе» [3, с. 208]. Соловьев пишет, что «противопоставлением народа и интеллигенции Толстой занимается постоянно» [2]. Автор подчеркивает, как «томила его громадность долга нашей цивилизации перед народом» «надломленную интеллигентную душу» [2].

Биограф с преклонением отзывается о герое повествования и подчеркивает, что всеобщие «обожание и восторг растут изо дня в день, и наперекор общему правилу растут по мере того, как мы ближе знакомимся с жизнью писателя и даже семейной его обстановкой». Е.А. Соловьев сравнивает личность Толстого с «грандиозной картиной вечного беспокойного искания», «он – вечное искание, частичка того же потока, который мы зовем жизнью. Разве этот поток может остановиться?..» [2].

Одной из наиболее известных работ советского периода, посвященной жизни Л.Н. Толстого, является книга «Л.Н. Толстой. Биография: Пособие для учащихся» 1958 года известного толстоведа Поповкина Александра Ивановича, который с 1952 г. и в течение 10 лет являлся директором музея-усадьбы Л.Н. Толстого «Ясная Поляна».

Биография Поповкина состоит из восемнадцати глав, в которых достаточно подробно описаны события жизни писателя. Значимой композиционной характеристикой биографии является хронологически последовательное изображение событий жизни персонажа, которые образуют сюжет. Названия глав отражают их содержание, читатель понимает, о каком периоде жизни писателя далее пойдет речь.

Начинается повествование с рассказа о предках Толстого. Важно отметить, насколько подробно автор описывает место, в котором родился герой книги. Читатель будто бы сам оказывается в усадьбе, которую биограф называет «колыбелью великого писателя», как наяву представляет Ясную Поляну, «окруженную парком, фруктовыми садами, липовыми и дубовыми лесами» [4, с. 6]. Далее, как по карте, читатель может пойти «налево», где «находится большой пруд», или «направо», где «расположен парк с прудами», а может выйти к «березовой аллее», которая «вела к дому» [4, с. 6]. Мы видим подробное изображение жизни юного графа с рассказом о детских занятиях, окружении, характере, обучении. Так рисует автор портрет ребенка, упоминая предпосылки в его жизни, которые впоследствии выросли в гений всемирного масштаба. В дальнейшем автор также подробно описывает события жизни Толстого, его интересы в тот или иной период времени, упоминая или даже анализируя его произведения.

Поповкин для написания биографии обращается к обширному ряду источников. Так, автор активно цитирует «Биографию в 4 томах» П.И. Бирюкова, «Полное собрание сочинений» Л.Н. Толстого, «Жизнь Толстого. Молодой Толстой» Н.Н. Гусева, воспоминания С.А. Толстой, работы критиков. Описывая жизнь Толстого, автор часто обращается к воспоминаниям современников писателя.

Начинается повествование с рассказа о предках Толстого, после, описывая детские и юношеские годы, автор с большим уважением и почитанием показывает, как происходило становление «будущего писателя», как он «рано стал замечать неравенство между людьми», характеризуя его как «чуткого и необыкновенно наблюдательного» человека [4, с. 13]. Не обходит автор вниманием творческую деятельность Толстого, упоминая о многих его произведениях, некоторые из которых подробно анализирует.

На протяжении всего произведения большое внимание отводится Толстому как народному заступнику, который выступал «против угнетателей», который «в своих статьях показывал бесправие трудящегося народа, его ужасную жизнь и тут же рисовал картины праздной жизни виновников гибели и страданий тысяч народных масс».

Важной особенностью книги является частое обращение к цитатам В.И. Ленина, называвшего Толстого «зеркалом революции 1905 года» [4, с. 122]. Несмотря на «отрицание революции, отрицание борьбы за переустройство общества», биограф видит его «выразителем народных масс» [4, с. 123]. Автор книги через цитаты старается укрепить свое мнение о том, что корень идей Толстого неразрывно связан с идеями революции. «Толстой велик, как выразитель тех идей и настроений, которые сложились у миллионов русского крестьянства ко времени наступления буржуазной революции в России. Толстой оригинален, ибо совокупность его взглядов, взятых, как целое, выражает как раз особенности нашей революции, как крестьянской буржуазной революции. Противоречия во взглядах Толстого, с этой точки зрения, – действительное зеркало тех противоречивых условий, в которые поставлена была историческая деятельность крестьянства в нашей революции», – так понимает Ленин взгляды Толстого на общественную положение в стране [4, с. 122].

Подводя итоги своему труду, А.И. Поповкин видит истоки «заблуждений» великого писателя в «его проповеди самоусовершенствования и непротивления злу насилием». Несмотря на это, биограф пишет о том, что влияние «гениального русского писателя», «величайшего художника слова» оказали воздействие на мировую культуру.

В 2019 году вышла книга о жизни Л.Н. Толстого, написанная А. Зориным, который переработал версию английского издания и представил оригинальное по своей сути произведение о великом писателе, где биография описывается через творчество. «Идея описывать личную жизнь Толстого вне его прозы, публицистики и философии, – как писал Зорин, – кажется не слишком продуктивной», по его мнению, «произведения великих писателей и мыслителей не столько “отражают” жизнь их создателей, сколько составляют ее», поэтому перед автором встала задача рассказать о жизни и творчестве писателя в их единстве и целостности, «разглядеть уникальные последовательность и цельность его жизненного пути» [5].

Книга Андрея Леонидовича Зорина «Жизнь Льва Толстого. Опыт прочтения» была издана в 2019 году. Биограф в предисловии пишет, что собирается «уместить этот объемный и разнообразный материал в сжатый текст, попытавшись одновременно сохранить основные линии судьбы героя» [5]. Уникальность труда Зорина очень точно охарактеризовал В. Максаков: «Он предлагает «прочитывать» жизнь Толстого как текст (и контекст) его произведений» [6].

Описывая жизнь Толстого, биограф обращается к воспоминаниям и письмам писателя, его дневниковым записям, а также к художественным и публицистическим произведениям, архивным материалам. В тексте произведения активно цитируются дневниковые записи героя повествования.

Книга состоит из четырех глав, в каждой из которых автор «описывает четыре плато толстовского человеческого и идейного существования», где существует «мятущийся молодой человек, еще не знающий, какие силы в нем кроются; зрелый мужчина, пытающийся найти опору в семейной любви и писательстве; философ и мятежник, испытуемый огромной славой; и, наконец, старик (именно старик, не старец), отвергающий все свои невероятные достижения, ощущающий при всей своей запредельной славе такое же запредельное одиночество» [7].

События жизни Толстого изложены подробно и последовательно, но, что важно отметить, все факты жизни, как знакомство читателя с родителями вели-

кого писателя, так и описанием этапов становления личности, сопряжены с сопоставлением характеристик и поступков героев произведений Толстого.

Уникальность книги Зорина в том, что он связывает воедино факты жизни, истории героев произведений великого писателя, его дневниковые записи и показывает человека, чей гений состоял в том, что он был главным судьей для себя, до последнего дня стремящийся к совершенству.

Важной чертой представленных трудов можно отметить выдвижение в качестве основной жанровой модификации литературной биографии жизнь и творчество Толстого, «это основной вариант литературной биографии, где сочетаются описание фактов быта и бытия писателя, его житейской и творческой биографии» [8].

Стоит отметить, что биография как жанр интересна с точки зрения анализа и исследования. Художественно-биографический жанр, как считают многие критики, в большей степени ориентирован на описание нравственных исканий объекта изображения, на оценки его действий с точки зрения автора. Так, биограф изображает художественными средствами не только творческий процесс, но и духовные искания своего героя. Как писал Ю. Лотман, «умение живо и ярко передать характер отдаленной от читателя эпохи исключительно важно для биографа и не только будит читательский интерес, но и позволяет понять характер лица, стоящего на первом плане повествования, однако за каждым исследовательским приемом неизбежно возникает (порой не осознанная для самого автора) исследовательская концепция» [9].

Биографии, принадлежавшие к разным столетиям, но рассказывающие об одном человеке – Л.Н. Толстом, заостряют внимание читателя на разных гранях личности великого писателя и мыслителя. И главное, что мы можем увидеть – это то, что масштаб личности Льва Николаевича Толстого состоит в том, что в разные исторические периоды его фигура одинаково интересна и, несмотря на предельную его откровенность в дневниках и произведениях, до конца не раскрыта. Каждая новая книга открывает новый взгляд на фигуру Л.Н. Толстого.

Библиографический список

1. Петрова Ю.В. Образ «Великого писателя» в неклассической биографической парадигме: биографии Достоевского конца XIX в. *Вестник Омского университета*. 2012; Выпуск 1: 268 – 270.
2. Соловьев Е.А. *Л.Н. Толстой. Его жизнь и литературная деятельность*. Available at: http://www.azlib.ru/s/solowxewandreewich_e_a/text_0030.shtml
3. Климова В.М. Я потерял память всего, почти всего происшедшего... Как не радоваться потере? (Размышления о четырех биографиях Л.Н. Толстого в серии ЖЗЛ). *Вестник Томского государственного университета.* 2020; Выпуск 65: 204 – 221.
4. Поповкин А.И. *Л.Н. Толстой. Биография.* Пособие для учащихся. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство просвещения РСФСР, 1958.
5. Зорин А.Л. *Жизнь Льва Толстого*. Москва: Новое литературное обозрение, 2020.
6. Максаков В. *Приход великого старца: о «Жизни Льва Толстого» Андрея Зорина.* 2019. Available at: https://gorky.media/reviews/prihod-velikogo-startsa-o-zhizni-lva-tolstogo-andreya-zorina/
7. Наринская А. Почему «Жизнь Льва Толстого» Андрея Зорина – самое актуальное чтение сегодня. *Новая газета.* 2019; Выпуск 143.
8. Подчиненов А.В., Снигирева Т.А. Литературная биография: документ и способы его включения в текст. *Филология и культура.* 2012; Выпуск 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/literaturnaya-biografiya-dokument-i-sposoby-ego-vklyucheniya-v-tekst/viewer
9. Лотман Ю.М. Биография – живое лицо. *Новый мир*. 1985; Выпуск 2. Available at: http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/LOTMAN/BIOGRAPHY.HTM

References

1. Petrova Yu.V. Obraz «Velikogo pisatelya» v neklassicheskoj biograficheskoj paradigme: biografii Dostoevskogo konca XIX v. *Vestnik Omskogo universiteta*. 2012; Vypusk 1: 268 – 270.
2. Solov'ev E.A. *L.N. Tolstoj. Ego zhizn' i literaturnaya deyatel'nost'*. Available at: http://www.azlib.ru/s/solowxewandreewich_e_a/text_0030.shtml
3. Klimova V.M. Ya poteryal pamyat' vsego, pochti vsego proisshedshego... Kak ne radovat'sya potere? (Razmyshleniya o chetyreh biografiyah L.N. Tolstogo v serii ZhZL). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2020; Vypusk 65: 204 – 221.
4. Popovkin A.I. *L.N. Tolstoj. Biografiya.* Posobie dlya uchaschihsya. Moskva: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo prosvescheniya RSFSR, 1958.
5. Zorin A.L. *Zhizn' L'va Tolstogo*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2020.
6. Maksakov V. *Prihod velikogo starca: o «Zhizni L'va Tolstogo» Andreya Zorina.* 2019. Available at: https://gorky.media/reviews/prihod-velikogo-startsa-o-zhizni-lva-tolstogo-andreya-zorina/
7. Narinskaya A. Pochemu «Zhizn' L'va Tolstogo» Andreya Zorina – samoe aktual'noe chtenie segodnya. *Novaya gazeta.* 2019; Vypusk 143.
8. Podchinenov A.V., Snigireva T.A. Literaturnaya biografiya: dokument i sposoby ego vklyucheniya v tekst. *Filologiya i kul'tura.* 2012; Vypusk 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/literaturnaya-biografiya-dokument-i-sposoby-ego-vklyucheniya-v-tekst/viewer
9. Lotman Yu.M. Biografiya – zhivoe lico. *Novyj mir*. 1985; Vypusk 2. Available at: http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/LOTMAN/BIOGRAPHY.HTM

Статья поступила в редакцию 23.06.21

УДК 811

Haiping Kong, *postgraduate, Beijing Foreign Studies University (Beijing, China), E-mail: konghaipingkhp@126.com*

ANALYSIS OF THE DISCOURSE STYLE OF THE MOVIE "PUSHING HANDS" FROM THE PERSPECTIVE OF SOCIOLINGUISTICS. The film *Pushing Hands* tells a story between an elderly Chinese Mr. Zhu and his American daughter-in-law Martha with the storyline of cultural differences between China and America. They have huge conflicts and gaps with each other due to cultural differences between East and West. Eventually, they understand each other after experiencing a series of clashes presented by their conversations. This paper analyzes their characteristics of speech style from the angle of social linguistics, studies deep meaning implied and conveyed by their words and summarizes sociopsychological factors of communication failures. The author focuses on the differences in the style of discourse caused by the conflict between Eastern and Western cultures: different attitudes towards Eastern and Western cuisine, different views on "family" and "filial piety", different attitudes towards the education of future generations and different ways of expressing emotions. The article also reveals differences in discourse style caused by gender differences, including differences in the volume of speech between men and women, differences between men and women in the way in which discourse is expressed, the relevance of discourse, and the different responses of men and women to anger. The author concludes that linguistic differences are a concrete manifestation of social and cultural differences. Only by continually improving language skills and deepening understanding of cultural backgrounds and ways of communication will people be able to better understand the social norms and linguistic etiquette of other countries.

Key words: **social linguistics, speech styles, cultural differences between the East and the West, intercultural communication, film *Pushing Hands.***

Кун Хайпин, *аспирант, Пекинский университет иностранных языков, г. Пекин, E-mail: konghaipingkhp@126.com*

АНАЛИЗ ДИСКУРСИВНОГО СТИЛЯ ФИЛЬМА «ТОЛКАЮЩИЕ РУКИ» С ПОЗИЦИИ СОЦИОЛИНГВИСТИКИ

В фильме «Толкающие руки» рассказывается история взаимоотношений между пожилым китайцем г-ном Чжу и женой его сына – американкой Машей. Между ними возникают огромные конфликты и разногласия из-за культурных различий между Востоком и Западом. В итоге они понимают друг друга после серии столкновений, представленных их разговорами. В данной статье делается попытка проанализировать их стили речи с точки зрения социальной лингвистики, изучить глубокий смысл, подразумеваемый и передаваемый их словами, и обобщить социально-психологические факторы коммуникативных неудач. Основное внимание в работе автор акцентирует на различиях в стиле дискурса, вызванных конфликтом между восточной и западной культурами: различные отношения к восточной и западной кухне, различные взгляды на «семью» и «сыновнюю почтительность», различные отношения к образованию будущих поколений и различные способы выражения эмоций. В статье также раскрываются различия в стиле дискурса, вызванные гендерными различиями, включая разницу в объеме речи между мужчинами и женщинами, различия между мужчинами и женщинами в способах выражения дискурса, реле-

вантность дискурса и различные реакции мужчин и женщин при гневе. В заключение автор делает вывод, что языковые различия – конкретное проявление социальных и культурных различий. Только путем постоянного улучшения наших языковых навыков и углубления понимания культурного происхождения и способов общения мы сможем лучше понять социальные нормы и языковые этикеты других стран.

Ключевые слова: **социальная лингвистика, речевые стили, культурные различия между Востоком и Западом, межкультурная коммуникация, фильм «Толкающие руки».**

Фильм «Толкающие руки» – один из «семейной трилогии» известного режиссера Энга Ли. Он получил премию «Золотая лошадь», приз за лучший фильм на Азиатско-Тихоокеанском кинофестивале и на кинофестивале в Амьене во Франции. Путём тонкой техники съемки и спокойного повествования фильм рассказывает беспомощную и грустную историю семейной этики: мастер тайцзи Чжу чувствует себя очень одиноким в богатой семье своего сына Чжу Сяошэна. Причина кроется в огромном разрыве между восточной и западной культурами и между двумя поколениями. Пережив ряд конфликтов, г-н Чжу наконец понял, что китайские семейные традиции и концепции резко отличаются от американских. В конце концов, он ушёл и предпочел жить один. В конце фильма г-н Чжу часто приходил в дом своего сына, и отношения с невесткой-американкой стали лучше, что немного утешало. Этот фильм отражает отчуждение и конфликт межличностных отношений в семье, а также различия в этических традициях между восточной и западной культурами, заставляя зрителей задуматься. Разница между китайским и западным стилями дискурса, представленная в фильме «Толкающие руки», связана с культурными особенностями Востока и Запада и гендерными различиями персонажей, и эти аспекты могут быть разумно объяснены с точки зрения социолингвистики.

1. Развитие и значение социолингвистики

Социолингвистика – это дисциплина, изучающая многогранные отношения между языком и обществом. Она изучает язык с точки зрения различных социальных наук (таких как социология, антропология, этнология, психология, география, история и т.д.). Основная задача социолингвистики – рассматривать язык как социальный феномен и выступать за то, чтобы язык исследовался в контексте человеческого общества, в котором он создается и используется [1, с. 15]. Смысл и характеристики социолингвистики во многом соответствуют нынешней тенденции, отражают и направление развития современной лингвистики. С помощью социолингвистических исследований мы можем более систематически и научно обобщать характеристики языковых стилей в разных культурах и различия между ними, чтобы избежать ошибок общения, вызванных неправильным использованием методов вербального общения.

2. Дискурсивный стиль в фильме «Толкающие руки»

Киноискусство является продолжением и отражением социальной жизни. Благодаря переплетению конфликтов и наложению противоречий фильмы могут более глубоко отражать огромные различия в культурном происхождении, личных качествах и гендере. Поэтому язык кино более ориентирован на жизнь и аутентичен с сильными речевыми характеристиками. «Разговорная речь является основой и источником языка, и это наиболее активная и живая часть языка. Изучение разговорной речи может позволить нам увидеть…, как полностью отражены в языке традиционная культура, способы мышления, привычки мышления, общественная жизнь, социальная психология и народные обычаи» [1, с. 24]. Таким образом, язык кино в определенной степени имеет относительно очевидную социолингвистическую природу и определенную исследовательскую ценность. В фильме «Толкающие руки» очевидны культурные различия между Востоком и Западом, а также гендерные различия между мужчинами и женщинами. Ниже мы в основном анализируем характеристики дискурсивного стиля персонажей с точки зрения двух аспектов культурных различий между Востоком и Западом и гендерных различий, а также глубинные причины отношений между языком и обществом.

2.1 Различия в стиле дискурса, вызванные конфликтом между восточной и западной культурами

Традиционная китайская культура относительно консервативна, в то время как американская культура разнообразна, открыта и инклюзивна. Соединенные Штаты – страна иммигрантов, и многие этнические группы живут в смешанном государстве, поэтому американская культура более разнообразна и толерантна. Люди, живущие в двух культурных средах, естественно, имеют большие различия в стилях дискурса, которые в основном отражаются в следующих аспектах фильма «Толкающие руки».

2.1.1 Различные отношения к восточной и западной кухне

Китайская диета подчеркивает чувственность и артистизм и уделяет внимание вкусу, в то время как американская диета – разумному сочетанию питательных веществ. Привычки в еде на Востоке и на Западе очень разные. В фильме «Толкающие руки» мы видим, что на стол помещены два разных стиля обеда: пицца, представляющая западную еду, и куриные ножки, представляющие восточную еду. Маша дала своему мужу Чжу Сяошэну кусок пиццы, но она отказалась от куриной ножки, которую передал отец Чжу Сяошэна. Отец Чжу Сяошэна спросил своего сына о западной кухне. Ниже диалог из фильма:

Отец Чжу Сяошэна: Почему эта американка (имеется в виду Маша) просто ест зелень?

Чжу Сяошэн: Она боится толстеть.

Отец Чжу Сяошэна: А почему я не боюсь толстеть? Все, что есть на этой земле, как зерно, фрукты и овощи, рецессивные. Другой тип – говядина, баранина, курица и свинина – доминантные, и сочетание двух видов продуктов может восполнить врожденные недостатки.

Из приведенного выше диалога мы можем увидеть различия в диетических концепциях между Востоком и Западом. Китайцы обращают внимание на вкус еды, а «вкус» – это ее душа. Безвкусная еда для китайцев – это вкус такой, будто жуёшь воск (китайский фразеологизм: 味同嚼蜡), и ее трудно проглотить. Западная культура питания, представленная Америкой, придерживается «рациональных и научных диетических концепций и подчеркивает научную природу диеты» [2, с. 67]. Она должна анализировать содержание различных питательных веществ в пище и не обращает особого внимания на вкус. Поэтому нетрудно понять, что в фильме фигурируют совершенно разные стили питания Чжу и Маши.

2.1.2 Различные взгляды на «семью» и «сыновнюю почтительность»

«Семья занимает незаменимо важное место в сознании китайцев. С древних времен Китай был страной с кровно-патриархальной клановой системой в качестве социальной связи, демонстрирующей замечательную характеристику « 家国同构» [2, с. 68]. 家国同构 – это одинаковая структура семьи и страны, то есть семья и страна имеют одну и ту же организационную структуру. Все они регулируются кровными родственниками и патриархальными отношениями, и существует строгая патриархальная система. Это является характеристикой патриархального общества. В фильме «Толкающие руки» г-на Чжу принял его сын Чжу Сяошэн, чтобы жить в Америке, что отражает традиционное мышление Китая (家族本位) – старые и молодые живут вместе, дети и внуки стоят на коленях, а пожилые люди наслаждаются старостью и семейным счастьем. Из слов Чжу Сяошэна мы можем понять его семейную концепцию: «Папа, я привез тебя в Америку только для того, чтобы ты несколько лет жил хорошо и радовался семейному счастью». Западная культура придерживается индивидуального стандарта (个人本位), то есть эгоцентризм, сосредоточение внимания на человеческой личности и достоинстве. Г-н Чжу переехал в Соединенные Штаты, чтобы жить с семьей своего сына. Концовка, которая казалась очень гармоничной в Китае, была отвергнута американской невесткой Маши. Следующий диалог показывает наличие разногласий между Китаем и Западом:

Маша: У меня нет места для размышлений, вместе живя с ним.

Чжу Сяошэн: Нет места? В Китае в этом доме могут жить вместе четыре семьи.

Маша: Я думаю, что твой папа превращается в ребёнка, и я не могу с ним общаться. Кажется, он намеренно заблудится, как ребенок, пытающийся привлечь внимание взрослых.

Чжу Сяошэн: В моем воспитании человек заботится о своих родителях, как будто родители заботятся о своих детях. Отец – часть моей жизни, почему ты не можешь принять?

По традиционной китайской культуре обеспечение пожилых – это само собой разумеющееся и справедливое, поэтому в китайских семьях пожилые люди обычно живут со своими молодыми поколениями, даже четыре поколения вместе. Чжу Сяошэн «находился под влиянием традиционной китайской семейной этики сыновнего почтения к отцам, и он привез своего отца в Соединенные Штаты», в то время как вышеупомянутая ситуация редко встречается в западных семьях, представленных США» [3, с. 74]. Маша выразила непонимание такого поведения, поэтому между ними возникла ссора о «семье».

Различие в понятии «семья» в фильме отражает разные ценности Востока и Запада, и их корни – коллективизм и индивидуализм. Китай «фокусируется на коллективных концепциях и организует общество с изоморфной этикой. По этой причине нашу страну называют обществом ‘этических стандартов’» [4, с. 104]. Соединенные Штаты преследуют ценности индивидуализма, «больше выступают за развитие индивидуальности и настаивают на личности как на основе развития, гарантируют независимый статус и свободу личности, поэтому Соединенные Штаты называют обществом ‘индивидуальных стандартов’» [4, с. 104]. Коллективизм и индивидуализм – пара совершенно противоположных ценностей, которые ярко отражены в фильме «Толкающие руки». В фильме много сцен, выражающих коллективизм, например, китайцы часто вместе обедают, и тренажерный зал Тайцзи, где преподает г-н Чжу, часто переполнен. Среди американцев в фильме это не распространено.

2.1.3 Различные отношения к образованию будущих поколений

Восточная и западная культуры также совершенно разные для воспитания будущих поколений. Джейми (внук господина Чжу) хотел посмотреть телевизор перед завтраком, а его мать Маша сказала, что прежде всего ему нужно было выпить молоко. Господин Чжу неодобрительно сказал своему сыну Сяошэну: «Американцы учат детей так, как будто они занимаются бизнесом, и они во всем договариваются об условиях». В другой сцене Джейми был непослушным, а его мать терпеливо уговаривала и обучала его. Увидев это, господин Чжу развернул наводящий на размышления диалог с Сяошэном:

Господин Чжу: Вы очень церемонно относитесь к детям в США, не так ли? Вы не относитесь к детям как к детям, очень интересно!

Чжу Сяошэн: В этом много знаний, что называется демократией. Демократия – быть непочтительным к старшим.

Разница между традиционными культурами Востока и Запада привела к различиям в методах обучения. В Китае авторитетная система семьи и образования, традиционная система управления и строгая дисциплина конфуцианской этики, кажется, стали традиционными привычками. А гуманистический дух Запада подчеркивает права человека, защищает индивидуальность, выступает за ориентацию на людей, и все ориентировано на людей. С точки зрения личности, независимо от того, являются ли это отношения отца и сына, отношения между руководством и подчинёнными или отношения мужа и жены, все они равны. Слова г-на Чжу отражают его глубоко укоренившуюся концепцию патриархата. По его мнению, взрослые – это взрослые, а дети – это дети, поэтому он озадачен тем, что американцы относятся к своим детям с «церемонностью».

2.1.4 Различные способы выражения эмоций

Китайцы принадлежат к высококонтекстуальной культуре, они тонкие и эвфемистические, то есть со скрытым смыслом, и не любят напрямую выражать эмоции. Американцы развивают низкоконтекстную культуру и говорят прямо, умеют напрямую выражать свое недовольство и гнев. В фильме отец Чжу стеснялся напрямую преподнести госпоже Чэнь каллиграфию, поэтому он эвфемистически убедил своего сына Чжу Сяошена позвонить госпоже Чэнь. Чжу Сяошэн прямо объяснил свои намерения по телефону, что очень смутило господина Чжу. Посмотрите, пожалуйста, на следующий диалог:

Господин Чжу: Семья г-жи Чэнь уже здесь, и каллиграфия наклеена. Нужно связаться с ними и отправить каллиграфию.

Чжу Сяошэн (дочери г-жи Чэнь): Мой папа сделает подарок твоей маме.

Господин Чжу: Почему ты так говоришь?

Чжу Сяошэн: Ну, как сказать иначе?

Господин Чжу говорил эвфемистически и косвенно и не выражал напрямую своих намерений, поэтому он проявил смущение, когда услышал слова Чжу Сяошэна и не понял прямой речи Чжу Сяошэна. Чжу Сяошэн, который много лет жил и в Соединенных Штатах, полностью адаптировался к американским обычаям и культуре, и его речь прямолинейна. Подобные сцены часто встречаются в фильме «Толкающие руки», например, господин Чжу бросил свою работу по обучению тайцзицюань из-за болезни и хотел перейти в школу, где работала г-жа Чэнь. Чжу Сяошэн спросил, хочет ли он работать вместе с госпожой Чэнь, но господин Чжу сразу же начал отрицать это, притворившись, что в той школе есть строгие требования к его внуку, чтобы он хорошо учился.

Таким образом, различия в стилях дискурса, вызванные конфликтами между восточными и западными культурными корнями, могут легко привести к коммуникативной неудаче. Коммуникационная неудача – это потеря или искажение информации, вызванная выражением говорящего или пониманием слушателя [1, с. 252]. Как классический фильм о межкультурной коммуникации, в фильме «Толкающие руки» много сцен коммуникативных неудач. Существуют многие причины, такие как традиционная культура, ценности и гендерные различия. Самая из них в фильме – разница между китайской и американской традиционной культурами. Посмотрим на следующие примеры:

Когда у Маши болел живот, господин Чжу попытался пощупать её пульс. Маша подозрительно спросила его, что он хотел делать, и даже от удивления вскочила со стула, очень враждебно посмотрела на господина Чжу, думая, что он обиделся. Это коммуникационная неудача, вызванная непониманием традиционной китайской медицины.

Господин Чжу жаловался, что Чжу Сяошэн и Маша баловали сына просмотром мультфильмов с жестокими сюжетами, но Маша пренебрежительно возразила: он (имея в виду господина Чжу) сам является мастером боевых искусств, разве это не насилие? Это полностью превратно истолковывает цель и суть китайских боевых искусств и является неправильным пониманием традиционной китайской культуры.

В фильме также отражены коммуникативные неудачи, вызванные разными взглядами на брак Китая и США. Сын господина Чжу и дочь госпожи Чэнь хотели познакомить Чжу с Чэнь, чтобы они могли пожениться, но господин Чжу и госпожа Чэнь неправильно поняли, были разочарованы и раздражены тем, что их сын и дочь считали их старыми и бесполезными. Из-за этого госпожа Чэнь плакала, и господин Чжу сбежал из дома. В письме он написал: «У старика все еще есть амбиции. Меня не нужно отгонять, я сам уйду». Чжу Сяошэн и дочь госпожи Чэнь олицетворяют ценности молодого поколения США и верят, что пожилые люди могут снова найти свое личное счастье. Хотя господин Чжу и госпожа Чэнь живут в США, они по-прежнему придерживаются традиционного китайского взгляда на брак и неправильно понимают доброту своих детей как неприязнь к себе.

2.2 Различия в стиле дискурса, вызванные гендерными различиями

2.2.1 Разница в объеме речи между мужчинами и женщинами

Обычно считается, что женщины более разговорчивы, чем мужчины. Однако исследование показало, что «в большинстве случаев, включая рынки, дома, рестораны или кафе, встречи друзей, светские мероприятия, различные собрания, теледискуссии, спортивные соревнования, концерты и т.д., мужчины склонны говорить больше, чем женщины» [5, с. 43]. Например, когда семья господина Чжу и семья госпожи Чэнь вместе гуляли весной. Или: господин Чжу лечил г-жу Чэнь, во время сеанса г-н Чжу продолжал говорить, вспоминая историю своей семьи, причины заниматься тайцзицюань и возможность навещать родственников в Тайване, а г-жа Чэнь произнесла только два или три предложения. Видно, что мужчины бесконечно говорят на знакомые темы, и они говорят гораздо чаще, чем женщины, что противоречит общепринятому стереотипу о том, что «женщины говорят больше».

2.2.2 Различия между мужчинами и женщинами в способах выражения дискурса

Мужчины и женщины сильно различаются по стилям дискурса. Большинство мужчин прямо излагают свое мнение и выражают идеи, в то время как женщины более эвфемистичны и скрыты. По сравнению с прямым выражением своих чувств женщины часто используют вопросительные предложения или риторические вопросы, чтобы выразить свое недовольство. В фильме Чжу Сяошэн спросил Машу, когда он сможет прочитать её новую книгу. Маша сердито ответила: «Новой книги не будет, разве ты не видишь? Ты такой же старый и растерянный, как твой отец?» Видно, что Маша намекнула, что прибытие господина Чжу помешало ей писать, и косвенно выразила свое недовольство. Чжу Сяошэн сразу ответил, что Маша не понимает его отца. В фирме также много подобных примеров, например, когда семья г-жи Чэнь и семья г-на Чжу поднялись на гору, г-жа Чэнь почувствовала слабость и эмоциональную нестабильна, поэтому она закричала, что она старая. Г-н Чжу посоветовал ей не сердиться на детей, г-жа Чэнь не ответила сразу, но спросила его: «Как ты можешь быть человеком умелым и беспечным?» Затем она произнесла: «Они хорошо сговорились, разве ты не видишь? «Госпожа Чэнь так сказала, чтобы пожаловаться на неприязнь своих детей к себе. В вопросительных предложениях частицы, такие как «ma», «ne», «ba» и «a», чаще встречаются в женской речи, чем в мужской. Такое различие указывает на то, что женщины предпочитают использовать эвфемистические выражения [1, с. 157].

2.2.3 Релевантность дискурса

Люди всегда следуют принципу релевантности при познании вещей, то есть любая явная коммуникационная активность означает, что данная деятельность имеет наибольшую релевантность. Что касается речевого общения, слова, произнесенные обеими сторонами, должны быть связаны со всей темой и предыдущими словами; люди понимают намерения говорящего на основе взаимосвязанной информации между словами [6, с. 138]. Существует определенная разница в релевантности мужской и женской речи: релевантность мужской речи выше, чем женской, и разговоры мужчин не только целенаправленны, но и ясны, что позволяет легко получить наилучший эффект релевантности [1, с. 241]. В фирме диалог между господином Чжу и госпожой Чэнь иллюстрирует это:

Господин Чжу: Если ваша болезнь будет тяжелой, у вас будут судороги в коленях, боли в спине, ваша шея будет туго натянута, а ваши плечи не смогут подняться ... Я проведу это для вас.

Через несколько минут господин Чжу все еще делал массаж госпоже Чэнь.

Госпожа Чэнь: Мясо сгорело.

Чжу Сяошэн: Мясо сгорело?

Госпожа Чэнь: Я имею в виду, что ты обжег мясо.

Разговоры мужчин, как правило, сосредоточены на определенной теме. Напротив, в женских разговорах часто возникает несколько нитей одновременно, и релевантность слов часто нарушается другим содержанием.

2.2.4 Различные реакции мужчин и женщин при гневе

В речевом общении люди не могут прямо упрекать, осуждать или обвинять других по разным причинам, а проявляют сдержанность. Сдержанность – одно из важных средств предотвращения собственной или чужой репутации от и поддержания правильности речи. В общении женщины больше подчиняются правилам сдержанности, а у мужчин меньше психологического стеснения при выражении негативных эмоций, таких как неудовлетворенность и гнев. Например, в фильме Маша говорила своему мужу, что скучная семейная атмосфера повлияла на успеваемость их сына. Чжу Сяошэн ответил сердито, энергично нажал на гудок, чтобы выразить свой гнев, и передал свой гнев другому автовладельцу, а Маша сдержала эмоции и уговорила Чжу Сяошена вернуться к машине. Другой пример: после того, как г-н Чжу потерялся, Чжу Сяошэн грубо перевернул блюда, присланные Машей, одно за другим, перевернул стол, разбил кухонную утварь и выразил свое недовольство, в то время как Маша, видя гнев своего мужа, попыталась сдержать свои эмоции и хранила молчание. Причина заключается в том, что, с одной стороны, Маша чувствовала себя виноватой за потерю господина Чжу, с другой стороны, как женщина, она умела сдерживать свои эмоции.

В статье анализируются различия стилей дискурса в фильме «Толкающие руки» с точки зрения социолингвистики. Язык – важный инструмент социальной жизни людей, а языковые различия – конкретное проявление социальных и культурных различий, которые, в свою очередь, влияют на общество и культуру. Анализ характеристик стилей дискурса и их социальных и культурных причин может помочь нам понять и рассмотреть эти различия объективно и рационально. Причины различий в стилях дискурса также напоминают нам о необходимости учитывать влияние социальных и культурных факторов в процессе межкультурного общения, корректировать наше речевое акты, уменьшать коммуникативные неудачи и лучше достигать цели общения. Как изучающие иностранные языки, мы берем на себя важную задачу межкультурной коммуникации. Только путем постоянного улучшения наших языковых навыков и углубления понимания культурного происхождения и способов общения мы сможем лучше понять социальные и языковые нормы других стран. В этом случае язык может лучше выполнять свои социальные функции.

Библиографический список

1. 赵蓉晖. 语言与性别 – 口语的社会语言学研究. 上海: 上海外语教育出版社. Чжао Ж. *Язык и пол: социолингвистическое исследование разговорной речи.* Шанхай: Шанхайская пресса по обучению иностранным языкам, 2006.
2. 鲁蕾. 中西文化差异中的文化身份建构 – 解析电影《推手》和《喜宴》. 红河学院学报. Лу Лэй. Конструирование культурной идентичности в различиях между китайской и западной культурами – Анализ фильмов «Толкающие руки» и «Свадебный банкет». *Вестник института Хунхэ*. 2011; № 1: 66 – 70.
3. 林霄. 李安的"家"和"人" – 浅析李安电影中的东西方文化里的家庭矛盾和人物形象. 戏剧之家. Линь С. «Семья» и «Люди» Энга Ли – анализ семейных противоречий и образов персонажей в восточной и западной культурах в фильмах Энга Ли. *Дом драмы*. 2019; № 32: 73 – 74.
4. 段婕. 李安电影中中西方文化的对比分析. 今传媒. Дуань Цзе. Сопоставительный анализ китайской и западной культуры в фильмах Ли Э. *Сегодняшние СМИ*. 2017; № 8: 103 – 104.
5. 许力生.话语风格上的性别差异研究. 外国语(上海外国语大学学报). Сюй Л. Исследование гендерных различий в стиле дискурса. *Иностранные языки Вестник Шанхайского университета иностранных языков*. 1997; № 1: 42 – 47.
6. 何兆熊. 新编语用学概要. 上海: 上海外语教育出版社. Хэ Чжаосюн. *Новое введение в прагматику*. Шанхай: Шанхайская пресса по обучению иностранным языкам, 2000.

References

1. 赵蓉晖. 语言与性别 – 口语的社会语言学研究. 上海: 上海外语教育出版社. Chzhao Zh. Ya*zyk i pol: sociolingvisticheskoe issledovanie razgovornoj rechi.* Shanhaj: Shanhajskaya pressa po obucheniyu inostrannym yazykam, 2006.
2. 鲁蕾. 中西文化差异中的文化身份建构 – 解析电影《推手》和《喜宴》. 红河学院学报. Lu L`ej. Konstruirovanie kul'turnoj identichnosti v razlichiyah mezhdu kitajskoj i zapadnoj kul'turami – Analiz fil'mov «Tolkayuschie ruki» i «Svadebnyj banket». *Vestnik instituta Hunh`e*. 2011; № 1: 66 – 70.
3. 林霄. 李安的"家"和"人" – 浅析李安电影中的东西方文化里的家庭矛盾和人物形象. 戏剧之家. Lin' S. «Sem'ya» i «Lyudi» `Enga Li – analiz semejnyh protivorechij i obrazov personazhej v vostochnoj i zapadnoj kul'turah v fil'mah `Enga Li. *Dom dramy*. 2019; № 32: 73 – 74.
4. 段婕. 李安电影中中西方文化的对比分析. 今传媒. Duan' Cze. Sopostavitel'nyj analiz kitajskoj i zapadnoj kul'tury v fil'mah Li `E. *Segodnyashnie SMI*. 2017; № 8: 103 – 104.
5. 许力生.话语风格上的性别差异研究. 外国语(上海外国语大学学报). Syuj L. Issledovanie gendernyh razlichij v stile diskursa. *Inostrannye yazyki Vestnik Shanhajskogo universiteta inostrannyh yazykov*. 1997; № 1: 42 – 47.
6. 何兆熊. 新编语用学概要. 上海: 上海外语教育出版社. H`e Chzhaosyun. *Novoe vvedenie v pragmatiku*. Shanhaj: Shanhajskaya pressa po obucheniyu inostrannym yazykam, 2000.

Статья поступила в редакцию 15.06.21

УДК 811.411.21; 811.351.12

Magomedov M.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Grammatical Studies (Makhachkala, Russia), E-mail: dun2@mail.ru*
Kurbanova D.A., *student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: djamilyakurbanova1990d@gmail.com*

METHODS OF WORD FORMATION IN THE ARABIC AND AVAR LANGUAGES. The article presents a comparative analysis of word formation methods in the Arabic and Avar languages. The article discusses the main ways of word formation in the Arabic and Avar languages. Among the methods of word formation in the Arabic language, the researchers highlight such as small word formation, large word formation, larger word formation and the largest. In modern literary Arabic, there are three relevant ways of word formation: affix, internal inflection, doubling of any consonant of the root. In the Avar language, there are the following ways of forming nouns: a) morphological; b) word composition; c) morphological and syntactic method; d) metatonia (phonetic and morphological method); e) petrification of class indicators. Suffixing is the most common form of verb formation. The relevance of this work lies in the fact that word formation, providing the nomination process, plays an important role in the classification and cognitive activity of a person and acts as one of the main means of replenishing the vocabulary of the language, as well as establishing links between individual parts of speech.

Key words: **word formation, comparative analysis, methods, Arabic, Avar language.**

М.А. Магомедов, *канд. филол. наук, доц., зав. отд. грамматических исследований, Институт языка, литературы и искусства, Дагестанский федеральный исследовательский центр РАН, г. Махачкала, E-mail: dun2@mail.ru*
Д.А. Курбанова, *студентка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: djamilyakurbanova1990d@gmail.com*

СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В АРАБСКОМ И АВАРСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена сопоставительному анализу основных способов словообразования в арабском и аварском языках. Среди способов словообразования в арабском языке в статье получили освещение такие, как малое словообразование, большое словообразование, большее и наибольшее. В современном литературном арабском языке выделяются три актуальных способов словообразования: аффиксальное, внутренняя флексия, удвоение какого-либо согласного звука корня. В аварском языке существуют следующие способы образования имен существительных: а) морфологический; б) словосложение; в) морфолого-синтаксический способ; г) метатония (фонетико-морфологический способ); д) окаменение классных показателей. Суффиксация является наиболее распространенным способом образования глаголов. Актуальность данной работы заключается в том, что словообразование, обеспечивая процесс номинации, играет важную роль в классификационно-познавательной деятельности человека и выступает как одно из основных средств пополнения словарного состава языка, а также установления связей между отдельными частями речи.

Ключевые слова: **словообразование, сопоставительный анализ, способы словообразования, арабский язык, аварский язык.**

Целью словообразовательного анализа можно считать установление отношений словообразовательной производности между дериватом и исходной для него единицей. Под производностью слова понимается мотивированная связь между двумя словами с единым корнем, подчиненная системе сложившихся в языке словообразовательных отношений [1, с. 57].

Главным при правильной интерпретации деривата является соотнесение его морфологической и словообразовательной структур: морфологический анализ служит для выделения в производном его минимальных составных элементов-морфем.

1. Словообразование в арабском языке

Подавляющая часть новых арабских производных слов с трехбуквенными корнями имеют расширенную основу, с четырёхбуквенными – простую. Термин "الاشتقاق" в арабском языкознании имел два разных значения. В первом значении: определить корневую основу слова, чтобы истолковать его значение, определить его этимологию, установить его генетические связи с гнездом слов, объединённых единым корнем. Другое же, более позднее применение этого термина прямо связано с образованием новых слов с новыми лексическими значениями [1, с. 58]. По единодушному мнению исследователей арабского языка, корень слова играет главную роль в определении типа и способа словообразования в данном языке.

Ибн Джани и Аль Касими Али предлагают разграничить два типа словообразования в арабском языке: малое словообразование (الاشتقاق الصغير) и большое словообразование (الاشتقاق الكبير). Аль Джарджани Шариф отмечает, что в словообразовании следует выделить три его типа: малое (الصغير), большое (الكبير) и самое большое (الأكبر), выделяются иногда и четыре типа: малое (الصغير), большое (الكبير), большее الأكبر)и наибольшее (الكبار أو النحت)[2].

1.1 Типы словообразования в арабском языке

1.1.1 Первый тип – малое словообразование(الاشتقاق الصغير) – образование одного слова от другого, в нем не допускается перемещение порядка корневых букв и их следования. Образованные слова и их корневые буквы сохраняют то же лексическое значение, например, слово كتبимеет корневые элементы ب + ت + ك +образующие слова: كاتب(писатель), مكتوب(написанный), أكتب(пишите) и нельзя, чтобы лементэ "ك" стоял после "ت" или после "ب".

1.1.2 Второй тип – большое словообразование (الاشتقاق الكبير), иначе называемое лексической субституцией. В нем допускается перемещение букв в корне, например, глагол – (ج+ ذ+ب) (جذب)и глагол ج + ب + ذ جبذ)переводятся на русский язык (тянуть, привлекать инвестиции), т.е. здесь во втором случае перемещение буквы "ذ"после "ب"не меняет лексического значения слова.

1.1.3 Третий тип – большее словообразование "الاشتقاق الأكبر ", иначе называемое также лексической метатезой, толкуется как образование одного слова

от другого с изменением порядка следования согласных корневой основы, сохранением тождества букв и с координацией по звучанию между словами, например, слово نَهَقَ– реветь, نَعَقَ– каркать.

1.1.4 Четвёртый тип – наибольшее словообразование " الاشتقاق الكبار أو النحت " представляет собой образование нового слова из двух или более известных слов, причем в каждом из производящих слов усекается одна и более буква, остальные же присоединяются друг к другу, например, " بسم الله الرحمن الرحيم "имеет сокращённую форму: "البَسْمَلَةُ", "الْحَمْدَلَةُ".

В арабском языке существует сложная система словообразования с помощью аффиксов и, главным образом, путем изменения огласовки. Традиционно среди служебных морфем выделяются префиксы (предшествуют корню), суффиксы (следуют за корнем), инфиксы (внутри корня) и диффиксы или трансфиксы (гласные, разрывающие корень) Б.М. Гранде [3, с. 252] выделяет три главных способа словообразования в современном литературном арабском языке:

1) удвоение префиксов и суффиксов, иногда инфиксов; например: *та* в слове مَكْتَبٌ(офис), *та* в слове تَكْتُبُ(она пишет), *тум* в слове كتبتم(вы пишите);

2) удвоение какого-либо согласного звука корня (и в некоторых случаях редупликация двух звуков); например: كَتَبَ(писал), اِحْمَرَّ(краснел);

3) внутренняя флексия, т.е. изменение состава и распределение гласных звуков в слове, например: كَتَبَ(писать), كُتِبَ(написанный), كِتَابٌ(книга). Чаще всего используются два или все три средства одновременно.

1.2 Именное словообразование

Имена в арабском языке делятся на следующие две группы:

а) первообразные т.е. связанные непосредственно с корнем, например: فَرس–лошадь, رِجلٌ– нога, رأسٌ – голова;

б) производные, т.е. образованные при помощи морфологических средств от глаголов либо от других имен, например: مدخل– вход, خياط – портной, كبير – большой, كتابة– способ письма. Производные имена делятся на отглагольные и отыменные [3, с. 252].

1.3 Глагольное словообразование.

В глагольном словообразовании в целом в одинаковой степени продуктивны как внутриглагольная (образование глаголов от глаголов же), так и внешнеглагольная деривации (образование глаголов по преимуществу от имен), причем среди неологизмов-глаголов все большее значение приобретают слова, образованные от имен существительных. Во внутриглагольном словообразовании безусловной является связь простых трехбуквенных глаголов с тремя прямыми, невозвратными породами [II, III, IV] и двумя возвратными [VII, VIII] и простых четырехбуквенных с одной возвратной [II]. Остальные возвратные [V, VI, X] соотнесены с прямыми глаголами с расширенными основаниями [соответственно II, III, IX] и в них значение [I] проявляется опосредованно, преломлено через семантику соответствующего производного [1, с. 71]. Образование новых глаголов по действующим моделям не является произвольным.

Каждая из пород обладает четкой, свойственной лишь ей семантикой, что обусловливает круг производящих основ, с которыми она может быть связана (глаголы состояния فَعِلَ، например, не образуют VII и VIII породы).

В итоге система глагольных пород представляет собой словообразовательный ряд сосуществующих автономных глагольных моделей с характерной для каждой из них семантикой и грамматикой, смысловые связи которых не ограничиваются лишь простейшими основами. Она служит целям образования новых глагольных лексических единиц с новой семантикой.

Каждая порода располагает основными, ведущими и вторичными значениями. Группа значений, присущая данной модели, – это развернутая картина родственных значений. Вторичные значения исторически производны от первичных, основных, и эта связь прослеживается и в современном состоянии языка. В глагольной словообразовательной системе арабского языка представлены два противоположных начала – действию от себя на какой-либо объект (характерное для прямых, невозвратных пород) противостоит действие к себе, свойственное для возвратных пород. Морфологическим детерминантом возвратности является наличие в словообразовательной модели глагола элемента *-т-*.

Общим семантическим признаком для всех трех прямых невозвратных типов глаголов является направленность действия или состояния от субъекта действия на какой-либо объект, что сопровождается большим или меньшим усилием со стороны субъекта в выполнении действия [1, с. 72].

1.4.1 Породы глаголов в арабском языке

Породы – это глагольные образования, меняющие первичное значение корневой морфемы в плане качества, количества или направленности действия или состояния.

У трехбуквенного корня насчитывается до 15 пород, но пять последних употребляются крайне редко [4, с. 23]. Глаголы в каждой из пород спрягаются почти одинаково, и иногда форма глагола указывает на одно из его значений.

В пределах каждой породы спряжение отдельных глаголов немного отличается. В каждой породе имеется несколько моделей спряжений, каждая из них состоит из глаголов, у которых имеется точно такая же модель спряжения. Например, в породе I глагол كَسَرَ– ломать, имеет форму настоящего времени أَكْسِرُ ' – я ломаю, а глагол ' أَكَلَ – есть, имеет форму настоящего времени أَكْلُ, поэтому эти глаголы причисляются к разным моделям спряжения, даже если они оба относятся к одной и той же породе.

Большинство глаголов в арабском языке имеют корни, состоящие из трёх согласных, однако иногда корни глаголов могут содержать и четыре согласных (также известные как "четырёхбуквенные глаголы"). Эти глаголы могут принадлежать к таким породам, как I, II, III и IV. Существуют также несколько неправильных глаголов, которые не вписываются ни в одну породу глагола [1, с. 58].

2. Словообразование в аварском языке

Аварский язык характеризуется наличием двух основных типов простых знаменательных слов:

1. Слова, морфологически нечленимые и грамматически неизменяемые: *лъикI* – «хорошо», *квеш* – «плохо», *цIакъ* – «сильно», *хъахI* – «бело» и т.д.

2. Слова, морфологически членимые, в том числе слова, грамматически изменяемые [5, с. 89].

Морфемный анализ слов аварского языка предполагает наличие нескольких основ – основы именительного и основы косвенных падежей: *би* («кровь») – *би́-цца*, *бо* («войско») – *бо-ца*, *гIака* («корова») – *гIак-да-цца; – лъгъим* («вода») – *лъгъа-да-цца*; *нус* («нож») – *носо́-цца*; *хIарщ* («грязь») – *хIарщ-у-цца; чухъа* («черкеска») – *чухъи-цца; пер* («лук») – *пор-о-цца, хIemIé* («нога») – *хIamIи́-цца; цIа* («огонь») – *цIадӯ-цца* и т.д.

Аблаутное чередование морфем – характерная черта именной морфологии аварского языка. Такие морфемы очень сильно отличаются друг от друга по своему внешнему облику: *огоб* («рожь») – *абгил* (род. п.); *бетIер* («голова») – *бутIрул* (мн. ч.); *квен* («пища») – *кван-ил* (род. п.); *патIа* («нога») – *рутI-би* (мн. ч.). Эти и другие изменения корневого элемента и элемента основы, исторически обусловленные, вызваны фонетическими процессами, происходящими в аварском языке.

Как и в других дагестанских языках, в аварском языке морфемы выражают три типа значений: а) вещественное; б) деривационное; в) реляционное.

Носителем вещественного значения, как обычно, является корень, словообразовательного значения – суффикс. Словообразовательная морфема видоизменяет вещественное значение корня и образует новое слово. Носителем реляционного значения является окончание, которое иногда может выполнять и словообразовательное значение, например: *къо́йил* («день») (род. п., сущ.) – *къо́йил* («ежедневно» (наречие)). Часто словообразовательные морфемы (суффиксы) следуют за флексийными морфемами: *лъгъим* («вода») – *лъгъетIа-хъан* («пловец»), *хIалтIи* («работа») – *хIалтIи-хъан* («работник»).

Принято говорить о продуктивности и непродуктивности как словообразовательных, так и словоизменительных суффиксов множественного числа имен существительных Продуктивных словообразовательных суффиксов в аварском языке относительно немного. Довольно богаты ими имена существительные и глаголы, но их немного в других частях речи (в наречиях, прилагательных). Данная характерная черта способов словообразования аварского языка компенсируется процессами субстантивации, адъективации, адвербиализации, превращением глагольных сочетаний в синтаксемы и другими способами словообразования – наращением второго суффикса, дезаффиксацией, метатонией и др.

Нужно сказать, что в аварском языке не наблюдается резкого различия между словообразованием и формообразованием. Часто для образования слов и для парадигматического ряда могут быть употреблены одни и те же способы: *рохь* («лес») – *рохьо́-сса* («из леса» (местн. пад.)); *бе́г-изе* («лечь») – *бе́г-ун* (деепр.) – *бе́гун-и-сса* («наизнанку» (наречие)). Эта особенность часто служит переходу тех или иных форм имен существительных, например, в класс наречий и т.д. Словоизменительные и словообразовательные системы разнородно проникают одна в другую, имеют ряд общих для и той и другой системы формантов.

2.1 Образование имен существительных

В аварском языке можно выделить следующие способы образования имен существительных: а) морфологический; б) словосложение; в) морфолого-синтаксический; г) метатония (фонетико-морфологический способ); д) окаменение показателей грамматических классов. Среди этих способов доминирующими являются суффиксация и словосложение [6, с. 22].

2.1.1 Суффиксальное образование имен существительных

Продуктивных суффиксов образования имен существительных мало. Относительно продуктивными считаются суффиксы *-хъан, -чи, -к, -ч, -ро, -ло, -ел, -ен, -гьан, -лъи* [5, с. 62]: *рохь* («лес») – *рохьи-хъан* («лесник»); *гьоко* («арба») – *гьоко-чи* («аробщик»); *бецIлъизе* («слепнуть») – *беццу-к* («слепой»); *кIудияб* («большой») – *кIодо-ч* («исполин»); *къотIизе* («резать») – *къотIа-ро* («резак»); *пузе* («дуть») – *пере-ло* («кузнечные меха»); *регIизе* («одевать») – *регI-ел* («одежда»); *квине* («кушать») – *квен* («еда»); *гьобо* («мельница») – *гьаби-гьан* («мельник»); *гьудул* («друг») – *гьудул-лъи* («дружба») и др.

2.1.2 Метатония

Метатонию можно рассматривать в качестве безаффиксного способа морфологического словообразования. Отглагольные имена (масдары) при переходе ударения с одного слога на другой могут перейти в класс имен существительных, например: *кIа́нцIи* («прыгание») – *кIанцIи́* («прыжок»); *лъи́кIлъи* – («выздоравливание») – *лъикIлъи́* («доброта»); *щА́клъи* («процесс подозрения») – *щаклъи́* («подозрение») и др.

2.1.3 Словосложение имен существительных

Больше всего сложных слов, образованных разными способами, можно выделить среди имен существительных. Они образуются исходя из сочетательных возможностей слов, входящих в словосочетания разных типов. Словосочетание может служить для образования новых слов, в том числе и сложных. В аварском языке словосочетания могут преобразоваться в цельнооформленные единицы – композиты. Начальным этапом этого явления можно считать превращение словосочетания как синтаксической единицы в единицу фразеологическую; вторым этапом – фонетическое стяжение компонентов фразеологизма и начало перехо-

да последнего в разряд самостоятельных слов. Например, *лъарáхIинчIчI* – «синица» (*лъарáл* – род.п. от *лъар* – «речка» и *хIинчIчI* – «птица»), *гьакúбер* – «колесо» (*гьакúл* – род. п. от *гьокó* – «подвода» и *бер* – «колесо»).

2.2 Суффиксальное образование глаголов

Суффиксация является наиболее распространенным способом образования глаголов. Анализ производных глаголов аварского языка показывает, что суффиксов глагола достаточно много. Зафиксированы следующие продуктивные и непродуктивные суффиксы: *-хх-(ине), -хх-(изе), -хь-(ине), хI-(ине), -ц-(ине), -гIа-(зе), -чI-(азе), -гь-(ине), -къ-(ине), -лъ-(изе), -чI-(изе), -с-(ине), -ц-(азе), -кк-(ине), -щ-(ине), -гъ* [7, с. 17]. Можно привести следующие иллюстрации: *макьу* («сон») – *макьи-хх-ине* («тянуть ко сну); *пул* («волдырь») – *пул-хх-изе* («набухать»); *гIодоб* («внизу») – *гIодо-ц-ине* («успокоиться»); *цIул* («древесина») – *цIулгI-азе* («одеревенеть»); *гьобо* («мельница») – *гьобо-гь-ине* («разрушать, разрыхлять»); *хIе* («воск») – *хIе-кк-ине* («смягчаться») и др. На синхронном уровне многие глагольные суффиксы непродуктивны. Самым продуктивным является суффикс *-лъ-и*. Относительно продуктивными являются *-хх-ин, -и, -ай,* например: *лъикIаб* («хороший») – *лъикI-лъ-изе* («стать лучше»); *квеш* («плохо») – *квешлъизе* («ухудшаться»); *берцинаб* («красивый») – *берцин-лъ-изе* («стать красивым»; «красиветь»), *багIараб* («красный») – *багIар-лъ-изе* («краснеть»); *картI* («дырка», «отверстие») – *картIа-хх-ине* («продырявиться»); *тIирщ* («росток») – *тIирщ-и-зе* («прорастать»); *квач* («холод») – *квач-а-зе* («похолодать») и др.

2.3. Редупликация

Говоря о редупликации, подразумевается удвоение корня или основы, например: *бахъизе* («снять») – *бахъ-бахъизе* («разобрать» (на части)). *Васасс машиналъълъул гьоко бахъана* («Сын снял колесо машины»). *Васасс машиина бахъ-бахъана* («Сын разобрал машину»); *багьизе* («износиться») – *багь-багьизе* («продырявиться»); *кIутIизе* («стучать, ударять») – *кIутI-кIутIизе* («постукивать, постучать»); *бекизе* («ломаться, биться») – *бек-бекизе* («ломать на куски»); *цIцIазе* («тянуть») – *цIцIа-цIцIазе* («растягивать»); *бихъизе* («рвать») – *бихъ-бихъизе* («разрывать»).

2.4 Субстантивация

В аварском языке наблюдается процесс перехода слов разных частей речи в разряд имен существительных. Слова, перешедшие в класс существительных, перестают выражать свои признаки и начинают обозначать предмет или лицо как носителя признака.

Субстантивированные слова выполняют все синтаксические функции имени существительного и имеют все его парадигмы. Субстантивируются прилагательные, причастия, наречия, масдары, например: *кьер* («ряд») – *кьерилав* («ровесник»); *меГер* («гора») – *магIарулав* («аварец»); *берцин* («красиво») – *берцин-лъи* («красота»); *мискин* («бедняк») – *мискин-лъи* («бедность») и др.

Проведенный нами анализ словообразовательной системы современного арабского и аварского литературного языков не может, конечно, дать исчерпывающие ответы на все неизбежно возникающие вопросы по теме нашего исследования, но прольет свет на некоторые проблемы сопоставительного изучения словообразования языков номинативной и эргативной типологий.

Таким образом, научная новизна данного исследования состоит в том, что в работе впервые применён сопоставительный анализ способов словообразования арабского и аварского языков.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что проблемы словообразования неродственных арабского и аварского языков показаны с ранее не изученной стороны.

Практическая значимость данной работы заключается в том, что результаты исследования могут применяться в лекционных и практических курсах по словообразованию, а также при исследовании каждого языка в отдельности.

Библиографический список

1. Белкин В.М. *Арабская лексикология*. Издательство Московского университета, 1975.
2. Аль Шаммари Маджида Джамиль Ашур. *Способы словообразования в русском и арабском языках (сопоставительный анализ)* Avilable at: https://www.researchgate.net/publication/331843062_Sposoby_slovoobrazovania_v_russkom_i_arabskom_azykah_Sopostavitelnyj_analiz_Al_Sammari_Madzida_Dzamil_Asur_kandidat_filologiceskih_nauk_starsij_prepodavatel_fakultet_azykov_Bagdadskij_universitet_kafe
3. Гранде Б.М. *Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении*. Москва, 2001.
4. Юшманов Н.В. *Грамматика литературного арабского языка*. Санкт-Петербург, 1999.
5. Алексеев М.Е. и др. *Современный аварский язык*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2014.
6. Магомедов М.И., Алиханов С.З. *Словообразование в аварском языке*. Махачкала, ГУП «Типография ДНЦ РАН», 2008.
7. Алиханов С.З. *Словообразование аварского языка*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 1994.

References

1. Belkin V.M. *Arabskaya leksikologiya*. Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1975.
2. Al' Shammari Madzhida Dzhamil' Ashur. *Sposoby slovoobrazovaniya v russkom i arabskom yazykah (sopostavitel'nyj analiz)* Avilable at: https://www.researchgate.net/publication/331843062_Sposoby_slovoobrazovania_v_russkom_i_arabskom_azykah_Sopostavitelnyj_analiz_Al_Sammari_Madzida_Dzamil_Asur_kandidat_filologiceskih_nauk_starsij_prepodavatel_fakultet_azykov_Bagdadskij_universitet_kafe
3. Grande B.M. *Kurs arabskoj grammatiki v sravnitel'no-istoricheskom osveschenii*. Moskva, 2001.
4. Yushmanov N.V. *Grammatika literaturnogo arabskogo yazyka*. Sankt-Peterburg, 1999.
5. Alekseev M.E. i dr. *Sovremennyj avarskij yazyk*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2014.
6. Magomedov M.I., Alihanov S.Z. *Slovoobrazovanie v avarskom yazyke*. Mahachkala, GUP «Tipografiya DNC RAN», 2008.
7. Alihanov S.Z. *Slovoobrazovanie avarskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 1994.

Статья поступила в редакцию 21.05.21

УДК 070.19

***Lipatova A.V.,** senior teacher, University of Management "TISBI" (Kazan, Russia), E-mail: anna-shab@mail.ru*

PERFECT PROJECTION OF THE IMAGE CHARACTERISTICS OF A POLITICAL LEADER FORMED BY MEDIA. In this article the ideal projection of a political media image is investigated as part of the system "image – media image – image in the public consciousness". In particular, image characteristics are considered as components of this projection. The author proposes a methodology for identifying and examining the qualities of a regional political leader through quantitative and qualitative methods (method of focus groups, semantic differential, questionnaires and expert assessments). Professional-leadership and civil-patriotic image characteristics are investigated in the context of positive and negative modulation, various interpretational assessments and expert opinions. On the example of the Republic of Tatarstan, it has been proved that the design of an ideal projection is significantly influenced by regional specifics. The proposed approach to the formation of a "map" of image characteristics allows further examination of the real media image of a political leader and the image in the public consciousness.

Key words: **media, media image, image, image characteristics, political leader, regional specifics, construction.**

***А.В. Липатова,** ст. преп., университет управления «ТИСБИ», г. Казань, E-mail: anna-shab@mail.ru*

ИДЕАЛЬНАЯ ПРОЕКЦИЯ ИМИДЖЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК МЕДИАОБРАЗА РЕГИОНАЛЬНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРА

В данной статье идеальная проекция политического медиаобраза исследуется как часть системы «имидж – медиаобраз – образ в общественном сознании». В частности, имиджевые характеристики рассматриваются как компоненты этой проекции. Автором предложена методология выявления и обследования качеств регионального политического лидера через количественные и качественные методы (метод фокус-групп, семантического дифференциала, анкетирования и экспертных оценок). Профессионально-лидерские и гражданско-патриотические имиджевые характеристики исследуются в

контексте позитивной и негативной модуляции, различных интерпретационных оценок и экспертных мнений. На примере Республики Татарстан доказано, что на конструирование идеальной проекции существенное влияние оказывает региональная специфика. Предложенный подход к формированию «карты» имиджевых характеристик позволяет в дальнейшем проводить обследование реального медиаобраза политического лидера и образа в общественном сознании.

Ключевые слова: **медиа, медиаобраз, имидж, имиджевые характеристики, политический лидер, региональная специфика, конструирование.**

Динамическое развитие политического пейзажа на современном этапе демонстрирует тесную взаимосвязь между формируемыми в медиапространстве образами и отношением общественности к политическим преобразованиям и реформам. Медиавоздействие способствует как позитивным преобразованиям (укреплению важной для национального самосознания идеи, формированию чувства «нас»), так и может привести к негативным последствиям (укреплению деструктивных идей, подмене прогрессивного стратегического видения псевдопроблемами). Образы политических лидеров, вплетаясь в канву информационной картины и когнитивного опыта аудитории, мифологизируются, усиливают архетипичность и степень суггестивности. Медиаобраз не может мыслиться исключительно как искусственно смоделированная реальность, его кодировка и дешифровка проходит в сложной системе, включающей базовые личностные качества и поведенческие характеристики лидера, событийный фон, в целом общественно-политическую ситуацию. Рассогласование образа руководителя и ожиданий аудитории усиливает разрыв между лидером и электоратом, усугубляя противоречия. На практике мы видим множество примеров, в том числе и в российской политике с недостаточным уровнем развития института репутации и профессиональной этики. Осознанное и последовательное формирование медиаобраза в тесной связке с его идеальной проекцией делает процесс построения реального политического имиджа более управляемым. Переход от традиционных форм медиа к новым, ускоренный рост технологичности позиционирования медиаобразов – все это актуализирует необходимость поиска научных методов изучения динамических процессов в ходе медиавоздействия [1].

Целью исследования является выявление особенностей идеальной проекции имиджевых характеристик политического лидера на примере руководителя региона. Задачи исследования: изучение теоретических основ конструирования идеальной проекции медиаобраза, выявление проблематики исследования идеального компонента, обоснование методики исследования имиджевых характеристик идеальной проекции и изложение результатов исследования с последующим утверждением их практической значимости.

В первую очередь необходимо определить смысловое наполнение феномена «идеальная проекция» в контексте политического лидерства. Еще в античной философии существовало представление об «эйдос-идее». В логико-семантическом плане Платон противопоставляет множественность эйдосов единичности идеи, однако в онтологическом значении эйдос как и идея является причиной существования вещи, возникающей через причастность или уподобление ей [2, с. 74]. В Новое время И.Кант говорит не столько о прямом воспроизводстве образов в памяти, сколько об их конструировании через сознательное построение идеальной и реальной проекции. К. Роджерс, предложивший «Я-концепцию», выделяет два уровня: «Я-реальное» и «Я-идеальное». Вместе с «Я-концепцией» в когнитивной психологии исследуются такие понятия, как «самооценка», «представление о себе», «картина Я». К.Г. Юнг, работавший над теорией коллективного бессознательного, ставит вопрос о роли архетипов, «составляющих предпосылку и возможность психических образов, имеющих бессознательный, априорный, сверхиндивидуальный характер» [3, с. 97]. Таким образом, идеальная проекция образа имеет мифологическую основу, связывая коллективно значимые ассоциации и доводя их до эмоционального обобщения. На современном этапе идеальная проекция в политической сфере рассматривается как неотъемлемый элемент образа, который по значимости превышает реальную деятельностную модель. «В нынешнюю эпоху постполитики важны видения, надежды, мечты, желания, просто изображения (идеальный образ, маскировка недостатков, подчеркивание выгодных черт), а не факты, цифры, заявления и предвыборные программы» [4, с. 43]. Резюмируя теоретические изыскания в области медиакоммуникаций, идеальную проекцию медиаобраза можно описать как элемент или механизм системы «имидж – медиаобра – -образ в коллективном сознании», который представлен наиболее важными и сущностными характеристиками, не только отраженными, но и преобразованными в коллективном сознании с условием эмоционального обобщения и стереотипизации.

Возникает проблематика выбора методологии исследования динамики развития идеальной проекции образа с учетом медиавлияния, на практике обследование ограничивается количественными методами (контент-анализ, анкетирование), что формирует поверхностный взгляд, дает неполную картину. Отсутствие четко очерченных «рабочих» критериев оценки интенсивности медиавлияния мешает обрисовать «тоннельную» направленность проекции на трансформацию структурных элементов образа. Для решения проблемы мы сосредоточились на имиджевых характеристиках медиаобраза политического лидера, в качестве основных методов исследования избрав анкетирование, метод семантического дифференциала, экспертных оценок, а также метод фокус-групп. Интегративный подход, включающий количественные и качественные методы, позволит раскрыть многогранность, многоаспектность одной реальности, объективизировать различные взгляды и оценочные суждения на исследуемый феномен.

В исследовании за 2019 – 2021 гг. приняли участие 175 человек, 55% женщин, 45% мужчин, в возрасте от 18 до 75 лет различных социальных групп, дифференцированных по статусу, образованию, доходу, профессии, проживающих в Республике Татарстан. Более половины респондентов (65%) отнесли себя к общественности, осведомленной в общественно-политической повестке («ежедневно читаю новости», «осведомлен в общих чертах, могу описать некоторые события»), лишь 9% признались, что равнодушны к этой тематике.

Ряд экспериментов позволил провести оценку имиджевых характеристик и классифицировать их по двум группам – на профессионально-лидерские и гражданско-патриотические. В трех дискуссиях методом фокус-групп респонденты фиксировали свои представления об идеальном политическом лидере через характеристики образов, которые они воспроизводили. Понимание «идеального» и «реального» исследовалось через интерпретанту, которая понимается как предрасположенность «реагировать определенным образом под влиянием знака» [5, с. 133]. Участникам было предложено смоделировать идеальную структуру образа политического лидера без конкретизации примера. Через феноменологическую редукцию из множественности смыслов выкристаллизовался единый конструкт, стремящийся к объективизации. В процессе моделирования идеального образа регионального политического лидера в качестве доминантных были названы качества:

1) профессионально-лидерские: мудрый, интеллектуальный («действует по наитию»), компетентный, грамотный («знает нюансы политического управления»), дипломатичный («владеет приемами восточной дипломатии», «умеет устанавливать контакт с федеральной властью, выстраивать диалог, чтобы презентовать регион на разных уровнях»);

2) гражданско-патриотические: честный, неподкупный, разделяющий ценности народа («крепкая связь с традициями»), патриотичный («миролюбивый в стремлении сохранить мир в регионе»); толерантный, учитывающий интересы всех проживающих в регионе наций («не отдает предпочтения одной этнической группе», «защищает национальные права всех народов, проживающих в регионе»).

Среди дополнительных характеристик респонденты отметили коммуникабельность, предприимчивость, хитрость, прозорливость, открытость, публичность («ведет беседу с народом», «показывает себя не только как политик, но и как человек»), приверженность семейным ценностям («имеет крепкую семью», «заботится о своих родных», «уделяет внимание вопросам семьи, например, поддерживает молодые семьи»), умение понимать значимость инновации.

Ряд характеристик носил диффузный характер, например, «дипломатичность» заключала в себе различные мотивы политика. С одной стороны, выстраивание конструктивных коммуникаций между различными группами в регионе и федеральным центром является признаком профессионализма, с другой стороны – патриотической чертой, умением принять справедливое решение сложных спорных вопросов во благо населения. Респонденты обращали внимание на важность наличия конгруэнтности или самосогласованности образа, когда деятельностная модель политика не расходится с его вербальным имиджем и поступками. Анализ продемонстрировал единодушие в оценке доминирования в семантическом поле гражданско-патриотических характеристик. Обладание властью в идеальном контексте респонденты описывали как инструмент для решения социальных проблем общества («стараться для общества, региона, а не для собственного благополучия»). Таким образом, функциональный аспект уступил морально-нравственному, выдвинув на передний план вопросы глубинных интенций политика.

По итогам дискуссий были сформированы синонимичные и антонимичные ряды характеристик, что позволило спроектировать карту имиджформ медиаобраза регионального политического лидера. Синонимичный ряд включил в себя связки характеристик: «честный» – «неподкупный» – «чистосердечный»; «мудрый» – «умный» – «рассудительный»; «дипломатичный» – «хитрый» – «предприимчивый» и т.д. Антонимичный ряд выстроился в пары: «честный» – «коррумпированный», «открытый» – «закрытый», «близкий к народу» – «далекий от народа», «свой, привычный» – «чужой, далекий» и т.д. Выявленные связки легли в основу второго этапа исследования, в ходе которого на основе антонимичных рядов было проведено анкетирование с применением техники описания массовых установок, близкой к процедуре «семантического дифференциала» (см. табл. 1).

Среди трех наиболее важных для регионального политического лидера качеств опрошенные отметили характеристики: «эффективный, компетентный», «честный, открытый», «близкий к народу, людям». Самым незначительным в перечне, по мнению респондентов, является качество «свой, привычный, предсказуемый». Максимально нежелательной характеристикой для политического лидера с существенным отрывом от остальных качеств была названа коррумпированность (отметили 68% респондентов). Далее среди наименее предпочти-

Таблица 1

Семантические доминанты восприятия позитивных и негативных характеристик образа регионального политического лидера

Качества, наиболее характерные для идеального образа регионального политического лидера	Качества, наименее характерные для идеального образа регионального политического лидера
эффективный, компетентный (55%)	*коррумпированный (68%)**
честный, открытый (53%)	*далекий от народа, закрытый (46%)*
близкий к народу, людям (43%)	ограниченный, неумный (4 3%)
справедливый (43%)	слабый, беспомощный (37%)
образованный, интеллигентный (40%)	некомпетентный (35%)
авторитетный, уважаемый (32%)	агрессивный, воинственный (30%)
дипломатичный, гибкий (23%)	недальновидный (26%)
предприимчивый, хваткий (19%)	*жесткий, не идущий на переговоры (22%)*
человечный, гуманный (15%)	*черствый, негуманный (15%)*
свой, привычный, предсказуемый (3%)	*непредсказуемый, непоследовательный (15%)*

*В таблице курсивом обозначены антонимичные пары, занимающие одинаковую позицию или с отклонением в одну позицию в системе ранжирования.

тельных качеств респонденты указали следующие: «далекий от народа, закрытый», «ограниченный, неумный», «слабый, беспомощный».

Глубинные интенции (для чего или для кого старается политик?) раскрываются в ответах на вопрос, чем должен в первую очередь руководствоваться региональный политический лидер. Самыми главными мотивами были названы «честность, порядочность» (оставаться честным перед собой и народом человеком), «высокий профессионализм» (честно исполнять свой профессиональный долг), «забота о рядовых гражданах» (работать для народа) и «справедливость в принятии решений». Позитивные и негативные модуляции качеств составили биполярные пары: «честный, открытый» – «коррумпированный», «близкий к народу, людям» – «далекий от народа, закрытый».

Таким образом, сложилась цельная, непарадоксальная, логично выстроенная картина идеального образа регионального политического лидера. Выделенные позитивные характеристики согласуются с результатами исследования советской и современной власти [6]. Старые представления о советской власти не только не исчезли, а, напротив, трансформировались в идеализированные образы прошлой власти (справедливой, заботливой, сильной, честной). Социолог Л. Гудков пишет, что «в массовом сознании после разочарования населением результатами реформ, тем, что давние государственно-патерналистские ожидания, социалистические иллюзии, надежды на справедливое государство не оправдались, проявились, усилились и закрепились представления об алчности и беспринципности тех, кто стремится к власти, кто вступил на путь политической или бюрократической карьеры» [6].

В ходе эксперимента были сформулированы высказывания через противопоставление профессионально-лидерских и гражданско-патриотических характеристик: «сильный авторитет важнее гуманности»; «высокие результаты важнее строгого соблюдения закона»; «хитрость и предприимчивость важнее нравственности и бескорыстия». Три четверти респондентов отметили, что ни одно из высказываний не подходит для образа идеального политика. На наш взгляд, это свидетельствует о приоритете нравственных и моральных качеств в оценке политического образа над прагматическими аспектами в виде функции или результата.

Исследование семантического и семиотического наполнения имиджевых характеристик идеальной проекции регионального политического лидера прошло на третьем этапе в рамках экспертного интервью. К участию в обсуждении приглашались эксперты, имеющие высокую профессиональную компетентность, широкий опыт практической деятельности в общественно-политической сфере Республики Татарстан. Оценки доминантных имиджевых характеристик идеального лидера практически полностью совпали с результатами, полученными в фокус-сессиях и анкетировании. По мнению экспертов, в формировании идеальной проекции регионального лидера важно учитывать полиэтнический контекст («лидер должен уметь балансировать, не поддаваться эмоциям, стойко занимать позицию: ты отвечаешь за все население, а не за отдельные группы», «Татарстан – многонациональная республика, в которой примерно в равных долях проживают татары и русские, поэтому лидер должен одинаково хорошо знать татарский язык и культуру, русский язык и культуру»). Региональный политик должен обладать толерантностью, быть восприимчивым к различным культурным запросам, уметь вести диалог, добиваться конструктивного совместного решения.

Таким образом, по итогам исследования можно прийти к следующим выводам:

- идеальная проекция образа политического лидера выражается через различные имиджформы, но доминантными, или «ядерными» выступают профессионально-лидерские и гражданско-патриотические характеристики;
- ряд имиджевых характеристик носит размытый характер, что объясняется их семантическим наполнением через мотивацию политического лидера;
- анализ синонимичных и антонимичных рядов методом семантического дифференциала формирует логичную полную картину идеальной проекции медиаобраза;
- в исследовании оценки политического образа гражданско-патриотические характеристики преобладают над профессионально-лидерскими характеристиками;
- специфика отдельного региона влияет на формирование пула оценок идеальной проекции (например, в Республике Татарстан названы характеристики толерантности, дипломатичности и др.).

Результаты исследования могут быть полезны для дальнейшего обследования политических медиаобразов региональных лидеров через лингвистическую реконструкцию, графосемантическое моделирование, лингвистический анализ метафорического выражения и других методик. На практике системный подход позволяет рассматривать идеальную проекцию как компонент единой системы «имидж – медиаобраз – образ в общественном сознании», а имиджевые характеристики как элементы этой подсистемы. Каким образом изменение одной характеристики влияет на трансформацию общественного отношения к политику? Какую роль в этом вопросе играет медиавоздействие – однократное или постоянно-нарастающее? Все эти вопросы еще предстоит осмысить и детально исследовать. Но уже сейчас мы можем с уверенностью сказать, что предложенная карта имиджевых характеристик позволяет более детально обследовать реальный политический образ, выявить «точки соприкосновения» и негативную модуляцию, что в итоге делает процесс управления политическим образом более прогнозируемым и управляемым.

Библиографический список

1. Andreeva Yu.V. Lipatova A.V., Mukhamadullin S.R. Transformation of positive and negative image characteristics of a politician formed by media. *Revista Turismo Estudos & Práticas (RTEP)*. Caderno Suplementar, GEPLAT, 2019; № 1.
2. Мочалова И.Н. К вопросу о становлении философской терминологии: идея и эйдос в философии Платона. *Вестник русской христианской гуманитарной академии*. 2007.
3. Юнг К.Г. *Психологические типы.* Санкт-Петербург: Академический проект, 2019.
4. Gackowski T. Political Image as the Substance of the Political Communication in the Era of Post. *Online Journal of Communication and Media Technologies.* 2013; № 3 (4).
5. Моррис Ч.У. Значение и означивание. *Семиотика: антология.* Москва: Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000: 111 – 144.
6. Образы власти, советской и нынешней. *Опрос общественного мнения. Левада-центр.* 05.08.2019. Available at: https://www.levada.ru/2019/08/05/obrazy-vlasti-sovetskoj-i-nyneshnej/

References

1. Andreeva Yu.V. Lipatova A.V., Mukhamadullin S.R. Transformation of positive and negative image characteristics of a politician formed by media. *Revista Turismo Estudos & Práticas (RTEP)*. Caderno Suplementar, GEPLAT, 2019; № 1.
2. Mochalova I.N. K voprosu o stanovlenii filosofskoj terminologii: ideya i `ejdos v filosofii Platona. *Vestnik russkoj hristianskoj gumanitarnoj akademii*. 2007.

3. Yung K.G. *Psihologicheskie tipy.* Sankt-Peterburg: Akademicheskij proekt, 2019.
4. Gackowski T. Political Image as the Substance of the Political Communication in the Era of Post. *Online Journal of Communication and Media Technologies.* 2013; № 3 (4).
5. Morris Ch.U. Znachenie i oznachivanie. *Semiotika: antologiya.* Moskva: Akademicheskij prospekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2000: 111 – 144.
6. Obrazy vlasti, sovetskoj i nyneshnej. *Opros obschestvennogo mneniya. Levada-centr.* 05.08.2019. Available at: https://www.levada.ru/2019/08/05/obrazy-vlasti-sovetskoj-i-nyneshnej/

Статья поступила в редакцию 04.07.21

УДК 811

Masoumeh Motamednia, *Cand. of Sciences (Philology), Associate Professor of Russian Literature, Department of Russian Language, University of Mazandaran (Babolsar, Iran), E-mail: m.motamednia@umz.ac.ir*

THE DEVELOPMENT OF PERSIAN LITERATURE IN RUSSIA: METHODS, TECHNIQUES, SIGNIFICANCE. The article summarizes and analyzes the history of the development of Persian literature in Russia. The works of Iranian literature that are popular in Russia today are listed. The relevance of this publication is determined. The author of the article gradually and consistently reveals the specifics of the development of Persian literature in Russia. The beginning of the interest of Russian literary critics in Iranian literature appeared at the end of the XVIII century. For the next two centuries Iranians studied Persian literature from different angles, focusing on different literary aspects: the specific content, the exoticism of the presented topic, melody, shorts and colorful language of Persian poets and prose writers, wisdom, thoughts of the main creations of Persian authors. The names of outstanding Iranists of both the XIX and XX centuries are listed and their outstanding contribution to the development of Persian literature is noted. Collections of lyrical and prose works are listed,

Key words: **Persian literature, interest in Russia, Iranists, critical articles, literary analysis.**

Масуме Мотамедния*, канд. филол. наук, доц., Мазандаранский университет, г. Баболсар, E-mail: m.motamednia@umz.ac.ir*

ИСТОРИЯ ОСВОЕНИЯ ПЕРСИДСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В РОССИИ

В данной статье делается попытка обобщить и проанализировать историю освоения персидской литературы в России. Перечисляются популярные сегодня в России произведения иранской литературы. Определяется актуальность данной публикации. Автор статьи поэтапно и последовательно раскрывает специфику освоения персидской литературы в России. Начало интереса российских литературоведов к иранской литературе проявилось в конце XVIII века. На протяжении последующих двух столетий иранисты изучали персидскую литературу с разных углов зрения, акцентируя внимание на разнообразных литературоведческих моментах: специфике содержания, экзотичности представленной тематики, мелодичности, краткости и красочности языка персидских поэтов и прозаиков, мудрости основных мыслей творений персидских авторов. Перечислены имена выдающихся иранистов как XIX, так и XX вв., отмечен их выдающийся вклад в освоение персидской литературы. Перечисляются сборники лирических и прозаических произведений, ставивших целью ознакомление россиян с персидской литературой, снабжённых разъяснительными и ознакомительными статьями известных иранистов. Продолжается освоение персидской литературы в России и в настоящее время, в XXI веке. В заключительной части статьи предлагается направление изучения непосредственно современной персидской литературы.

Ключевые слова: **персидская литература, интерес в России, иранисты, критические статьи, литературоведческий анализ.**

Отношения Российского государства и Персии уходят в глубокую древность. Об этом свидетельствуют дошедшие до нас хроники, русские посольские дела, записки иностранцев, побывавших в России и Персии.

На протяжении ряда веков русские поэты и прозаики по-разному видели персидскую литературу, неодинаковыми были побудительные мотивы, порождавшие желание заглянуть в очертания совсем иного мира, различной была степень погруженности в неведомую культуру.

В настоящее время персидская литература в большей степени распространена в таких странах, как Иран, Ирак, Афганистан, Пакистан. Потенциал к её популяризации в будущем имеется в государствах Средней и Центральной Азии и России. Это обусловлено не только территориальным фактором, но и факторами политических взаимоотношений, межкультурным обменом, налаженным странами, а также веяниями моды, которая имеется и в литературе. Именно эти факты объясняют актуальность исследуемой темы.

Персидская литература стала возникать с момента зарождения персидского языка, который имеет достаточно древнюю историю. Первые древнеперсидские литературные произведения были зафиксированы в VI веке до нашей эры. С принятием в Иране ислама персидская литература пополнилась религиозными произведениями, которые стали распространяться за пределы государства – в Афганистане и Индии, в странах Средней Азии и Закавказье. Помимо религиозных трактатов и учений, персидская литература внесла вклад в мировую культуру благодаря произведениям Омара Хайяма, Хафиза, Саади, Рудаки, Фирдоуси, Моуляви, Аттара и других.

В конце 19 века – начале 20 века персидская литература стала развиваться в жанре прозы. Такие авторы, как Садек Хедаят, Мохаммад Али Джемаль-заде, Джелаль Аль Ахмад, Хосроу Шахани, Ахмад Махмуд, создали неповторимый слог и передали восточный колорит читателям. Помимо прозаиков в персидской литературе имеются известные поэты – это Сохраб Сепехри, Ахмад Шамлу, Форуг Фарохзад. Неповторимость их мышления, острота выражений, лаконичность, присущая всем восточным поэтам, внесли их в список популярных и любимых читателями авторов.

В России интерес к персидской литературе стал проявляться в 18 – 19 веке, что было ознаменовано общемировым веянием освоения восточной культуры. Первые произведения персидских авторов в России были представлены в виде переведённых работ на европейские языки – немецкий и французский. Собственная переводческая работа стала осуществляться лишь в 20 веке в эпоху СССР. Это объяснялось политическими причинами: в состав государства вошёл Таджикистан, большая часть литературных произведений которого была представлена именно персидским языком. Ввиду чего их литературные произведения были объявлены литературой народов СССР, поэтому началась активная работа по переводу и печати персидских произведений в массовых советских журналах. Например, переводческая работа трудов великих таджикских народов была объявлена делом государственной важности.

Единство стратегических целей и задач политиков стран на Ближнем Востоке, множество точек соприкосновения по вопросам ведения диалогов с западным миром свидетельствует о долгосрочности отношений в перспективе. Именно поэтому всё чаще ведутся работы по межкультурному обмену для укрепления связей государств.

Примером межкультурного обмена можно назвать масштабную конференцию, которая прошла в 2019 году в рамках Российско-иранского культурного диалога. Представители Ирана отметили важность для них фигуры Л.Н. Толстого, а сами провели масштабные чтения по теме «Ислам в глобальном мире: мусульманское наследие и межкультурный диалог».

Также в 2019 году между ведущими университетами России и Ирана было проведено четыре литературных конференции, организовано несколько международных книжных выставок.

В 2020 году страны продолжили культурный диалог, но из-за пандемии он проводился в режиме онлайн.

Современные политологи и эксперты международных отношений отмечают, что от того, как страны сумеют наладить диалог и взаимопонимание, зависит дальнейшая судьба государств, т.к. российско-иранские связи сейчас как никогда крепки и важны. Подсказать подход к налаживанию культурного диалога между россиянами и иранцами могут авторы – классики литературных произведений России и Ирана [1]. Именно поэтому высока значимость освоения персидской литературы в России. Русский и персидский языки имеют множество фонетических отличий, о чём сообщается в предисловиях к каждому специализированному учебнику, на каждом вводном уроке по освоению языков [2, с. 222].

Стоит отметить, что персидская литература преподаётся чаще всего в специализированных высших учебных заведениях (направления «Востоковедение», «Зарубежная литература», «Международные отношения» и т.п.). Зачастую курс идёт параллельно изучению персидского языка.

В мире много самых разных народов, множество национальностей, о которых порой человек за всю свою жизнь даже не слышал. Но каждая народность обладает своей неповторимой и специфической культурой. Конечно, среди неисчислимого множества наций есть «великие», которые прославили свой народ, как говорят обычно, «не количеством, а качеством», создав бесценные шедевры

мировой литературы. Среди восточных жителей сияющей звездой по праву считается персидский / иранский народ, история которого уходит вглубь веков, еще до нашей эры.

В настоящее время заметно возрос интерес именно к восточной культуре, в частности – к персидской, особенно среди молодого поколения, которое влечёт к изучению этого литературного наследия экзотичность, музыкальность, необычность и яркость. Иран (в былые времена – Персия) внёс значительнейший вклад в мировую литературу, который является поистине оригинальным сокровищем мысли и слова.

Наверное, все прекрасно знают и восторгаются мудрыми четверостишиями-рубаи О. Хайяма, высоко нравственными творениями о жизни и любви «Бустане» и «Голестане» Саади, героической эпопеей Фирдоуси «Шах-наме», романтической поэмой «Лайли и Маджнун» Низами Ганджави, притчами и афоризмами суфистов, собранными и представленными в сборнике Руми, новеллами остросоциальной тематики Феридун Тонкабони, прекрасными сказками «1001 и 1 ночь» и многими другими чудесными творениями персидско-иранской литературы.

Эти размышления в первую очередь и обусловливает актуальность исследования изучения истории освоения персидской литературы в России, формируя цель нашей публикации: раскрыть историю освоения персидской литературы в России. Постараемся проследить за основными вехами проявления интереса российскими литературоведами к персидской литературе.

Интерес к восточной культуре зародился в конце XIII века. Как отмечено в монографии «Иранистика в России и иранисты», « … в XVIII в. русская культура открывает для себя Восток, в первую очередь Персию с её богатейшей поэтической и религиозно-мистической (суфийской) традицией» [3, с. 157].

Начали в журналах публиковать переводы персидской литературы разных жанров. Эберман приводит такие примеры: «Пантеон иностранной словесности» за 1798 г. представляет читателям восточный анекдот «Дервиш в глубокомыслии (наставление дервиша калифу о бренности богатства и тщете бытия)» и «Мысли восточных мудрецов» [4, с. 105].

Разгоревшееся пламя внимания к персидской литературе не затухало на протяжении всего XIX века, появлялись глубокие критические и аналитические статьи, ценные монографии, посвящённые персидской литературе.

Можно также вспомнить ряд выдающихся иранистов этого периода, внёсших значительный вклад в освоение персидской литературы. А.К. Казем-Бек затронул все основные этапы развития персидской словесности с древнейших времен до XIX века включительно. Иранист первым в истории отечественного востоковедения на основании изучения первоисточников создал курс персидской словесности.

В русскую поэзию Золотого века врываются восточные мотивы, метафорические образы Востока, которые можно найти, как отмечает Вяч. Вс. Иванов, в лирических произведениях «В. Жуковского, Ф. Глинки, А. Шишкова, К. Батюшкова, А. Пушкина, М. Лермонтова [5, с. 112].

Советские литературоведы как бы переняли эстафету изучения персидской литературы у иранистов XIX века. Отметим ряд значимых и глубоких исследований иранистов советского времени.

Например, советский лингвист Н.Я. Марр. Учёный посвятил свои исследования творчеству Низами, акцентируя внимание на анализе газелей и рубаи данного поэта. Этот выдающийся иранист уделил внимание особенностям театра народов Востока, описывая своеобразие образа персидского петрушки. Н.Я. Марр разработал программу составления персидского словаря, проанализировал основные издания Шах-намэ, посвятил ряд статьей разбору стихов Феррохи, обратил внимание на гражданскую тематику лирики поэтессы Фэхри. Литературовед посвятил разбору персидской поэзии и прозы свыше 120 статей.

Можно вспомнить также имя ираниста Дж. Дорри, приводя в пример его работу «Персидская сатирическая проза. Традиция и новаторство», в которой автор рассматривает пути развития персидской сатирической прозы на главнейших этапах истории иранского общества с опорой, во-первых, на фольклорные источники, во-вторых, на классическую персидскую литературу, в-третьих, на творчество популярных в те годы писателей, его современников: Мохаммад Али Джамаль-заде, Садек Хедаят, Садек Чубак, Хосроу Шахани и др. [6, с. 132].

Много исследований было проведено такими иранистаим, как К.И. Чайкин, А.А. Ромаскевич, Р.А. Галунов, Е.Э. Бертельс, Е. Браун, Я. Рыпка, затрагивающими в своих статьях различные этапы развития персидской литературы, особое внимание эти литературоведы уделяли периоду иранской революции 1905 – 1911 годов.

Повсюду стали появляться переводы персидских авторов, причём акцент переводчиками делался, прежде всего, на персидской поэзии: издавались лирические произведения Рудаки, Фирдоуси, Хайяма, Низами, Саади, Хафиза и других. При этом обязательным атрибутом изданий литературы Персии служили вступительные статьи, комментарии и критические заметки. Сборник стихов «Восток» (1935 г) предваряла вступительная статья ведущих иранистов К. Чайкина и В. Тардова. Глубоким, например, по содержанию является вступительная статья Н.Б. Кондыревой [7] «Средневековая персидская проза» 1986 года издания. Амир Хосров Дехлеви. Издание поэмы «Восемь райских садов», переведённая с фарси А. Ревичем, сопровождалось предисловием Б. Гафурова, а также послесловием и примечаниями Г. Алиева.

Поэты Серебряного века тоже активно использовали в своих творениях персидские мотивы. Н. Гумилёв незадолго до расстрела написал сборник стихов «Персия». С.А. Есенин выпустил сборник стихов под названием «Персидские мотивы».

В наступившем XXI веке интерес к изучению персидской литературы не угас. К примеру, Д.С. Комиссаров начал свою деятельность как ираниста в конце XX века (1999 г. – «История персидской литературы XIX – XX веков» с его вступительной статьей). Иранист успешно продолжал заниматься изучением персидской литературы и в XXI столетии (2012 г. – «Человек, умиравший трижды. Воспоминания востоковеда»).

Тут можно также назвать в качестве примера труд М.Л. Рейснер, А.Н Ардашниковой [8]. Данная публикация выступает конечным итогом практического изучения и ведения на протяжении длительного периода иранистами курса лекций по персидской литературе в Институте стран Азии и Африки Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. В этом издании авторы стремятся к обобщению солидного материала, который был накоплен за последние десятилетия в иранистике. В монографии излагается материал об истории становления и развития литературы Ирана IX – XVIII вв.

Публикуются тематические сборники персидских стихов: «Любовный напиток. Лучшая персидская лирика» (2015), моносборники классиков персидской литературы: «Сад желаний» (лирика О. Хайяма, 2017), «Гулистан» Саади (2011), поэма «Лайли и Маджнун» Низами Ганджави (2008), роман «Шахматы с машиной страшного суда»(2015).

Так образом, мы видим, что, начиная с конца XIII века, происходит активное освоение персидской литературы, бросающий взгляд на её разнообразные аспекты: тематику, жанровое своеобразие, мелодичность языка, средства выразительности. Но иранистам есть ещё над чем работать. Особенно это касается современной иранской литературы, которая мало публикуется и практически не затрагивается на страницах сегодняшней российской критики.

Библиографический список

1. *Россия и Иран: через культурный диалог к взаимопроникновению культур.* Available at: https://eadaily.com/ru/news/2019/09 26/rossiya-i-iran-cherez-kulturnyy-dialog-k-vzaimoproniknoveniyu-kultur
2. Хитрик К.Н., Полищук А.И. *Теория перевода. Персидский язык. Когнитивный аспект.* Москва: ИПК МГЛУ «Рема», 2009.
3. *Иранистика в России и иранисты.* Москва: Институт востоковедения РАН, 2001.
4. Эберман В. Арабы и персы в русской поэзии. *Восток*. Книга 3. Москва – Ленинград, 1923.
5. Иванов В.В. Темы и стили Востока в поэзии Запада. *Восточные мотивы. Стихотворения и поэмы.* Москва: Художественная литература, 1985.
6. Дорри Дж. *Персидская сатирическая проза. Традиция и новаторство.* Москва: Наука, 1997.
7. *Средневековая персидская проза.* Перевод с персидского. Москва: Правда, 1986.
8. Рейснер М.Л., Ардашникова А.Н. Персидская литература IX – XVIII веков: в 2 т. *Персидская литература домонгольского времени (IX – начало XIII в.). Период формирования канона: ранняя классика.* Москва: Садра, 2019; Т. 1.

References

1. *Rossiya i Iran: cherez kul'turnyj dialog k vzaimoproniknoveniyu kul'tur*. Available at: https://eadaily.com/ru/news/2019/09 26/rossiya-i-iran-cherez-kulturnyy-dialog-k-vzaimoproniknoveniyu-kultur
2. Hitrik K.N., Polischuk A.I. *Teoriya perevoda. Persidskij yazyk. Kognitivnyj aspekt.* Moskva: IPK MGLU «Rema», 2009.
3. *Iranistika v Rossii i iranisty*. Moskva: Institut vostokovedeniya RAN, 2001.
4. `Eberman V. Araby i persy v russkoj po`ezii. *Vostok*. Kniga 3. Moskva – Leningrad, 1923.
5. Ivanov V.V. Temy i stili Vostoka v po`ezii Zapada. *Vostochnye motivy. Stihotvoreniya i po`emy*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1985.
6. Dorri Dzh. *Persidskaya satiricheskaya proza. Tradiciya i novatorstvo*. Moskva: Nauka, 1997.
7. *Srednevekovaya persidskaya proza.* Perevod s persidskogo. Moskva: Pravda, 1986.
8. Rejsner M.L., Ardashnikova A.N. Persidskaya literatura IX – XVIII vekov: v 2 t. *Persidskaya literatura domongol'skogo vremeni (IX – nachalo XIII v.). Period formirovaniya kanona: rannyaya klassika.* Moskva: Sadra, 2019; T. 1.

Статья поступила в редакцию 09.04.21

УДК 821.411.21

Gadzhimuradova T.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: taiba1970@mail.ru*
Radzhabova K.R., *student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: login091099@icloud.com*

HARMONY AND DRAMA OF LIFE IN THE NOVEL OF YUSUF IDRIS. The article examines the novel of the Egyptian writer of the twentieth century, Yusuf Idris. The author notes the character of the novel in the 50-80s, characterized by a special interest in the implementation of the socio-psychological direction in Egyptian literature. On the example of three works of the writer, shown changes in his worldview and, as a result, in his artistic vision. From the harmonious perception of life, the writer gradually, over the years, moves to a deep pessimistic, even misanthropic view of man. The paper shows the intermediate position of the novel "The Language of Pain", in which the author still sympathizes, encourages and cheers up his hero. The article considers features of the plot of the novel, which allow revealing the author's idea, his understanding of the essence of a person and the changes taking place in his mind. Internal monologues and the author's thought organize the development of the story structure of the novel.

Key words: **Arabic novel, genre of novel, plot building, internal monologue, author's position, hero, problematic.**

Т.Э. Гаджимурадова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: taiba1970@mail.ru*
К.Р. Раджабова*, студентка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: login091099@icloud.com*

ГАРМОНИЯ И ДРАМАТИЗМ ЖИЗНИ В НОВЕЛЛИСТИКЕ ЮСУФА ИДРИСА

В статье рассматривается новеллистика египетского писателя XX века Юсуфа Идриса. Отмечается характер новеллы в 50 – 80-х годах, отличающийся особым интересом к реализации социально-психологического направления в египетской литературе. На примере трёх произведений писателя показаны перемены в его мировоззрении и, как следствие, в художественном видении. От гармонического восприятия жизни писатель постепенно, с годами переходит к глубокому пессимистическому, даже мизантропическому взгляду на человека. Предпринята попытка показать промежуточное положение новеллы «Язык боли», в которой автор ещё сочувствует, обнадеживает и подбадривает своего героя. Рассматриваются особенности сюжетостроения новеллы, позволяющие раскрыть замысел автора, его понимание сущности человека и перемен, происходящих в его сознании. Внутренние монологи и авторская мысль упорядочивают развитие сюжетной структуры новеллы.

Ключевые слова: **арабская новеллистика, жанровая природа новеллы, сюжетостроение, внутренний монолог, авторская позиция, герой, проблематика.**

Новелла в середине XX века – один из популярнейших жанров современной египетской литературы, оспаривающий пальму первенства у традиционно любимого арабами вида словесного искусства – поэзии. «Писателей-новеллистов воодушевляли пробуждение, возрождение, просвещение нации. Литература должна была, по их убеждению, служить этим высоким и благородным целям, решать задачи познания национальной действительности, содействовать прогрессу общества» [1, с. 4].

Новеллистика Юсуфа Идриса представляет особый интерес в плане реализации социально-психологического подтекста, который выражает авторское отношение к действительности. В лучших рассказах Идриса гуманистическая мысль и искусство увлекательного повествования образуют одно неразрывное целое [2, с. 28].

Благодаря художественной завершённости, мастерству лепки характеров и глубине проникновения в тайники души, Юсуф Идрис оставил значительный след в египетской новеллистике. Именно в его творчестве весьма заметны изменения, которые египетский рассказ претерпел с начала 50-х до начала 80-х годов XX века. «Современный египетский рассказ – жанр чрезвычайно мобильный, находящийся в беспрестанном поиске новых повествовательных и изобразительных средств, способных запечатлеть быстро меняющийся облик мира и его отражение в сознании художника» [1, с. 4].

Мастер короткого рассказа В.С. Притчетт писал: «Я всегда полагал, что автор рассказа должен обладать талантом репортера, афориста-остроумца, моралиста и поэта… форма рассказа сродни форме сонета или баллады…» [3, с. 211].

Писатель пишет о том, что хорошо знает или пережил сам. Его глубоко эмоциональная проза, тематический диапазон которой очень велик, имеет общечеловеческий характер.

Малая проза Юсуфа Идриса свидетельствует об активной позиции писателя, размышляющего о ценностях современного ему общества, его нравственном климате. Гармония и драматизм жизни удивительным образом сказались на его творчестве, ознаменовав собой разные этапы жизни. Неуютность, неприкаянность, серость. Но нет в ранних рассказах горечи, грусти, ощущения одиночества. Тема незащищенности человека перед жизнью и смертью появляется позже, но уже навсегда.

Для рассмотрения динамики творчества Юсуфа Идриса можно обратиться к новелле «Язык боли», занимающей пограничное положение между картинами бытия из жизни художника. Здесь он ещё сочувствует, обнадеживает и подбадривает блуждающего в лабиринтах жизни человека.

Есть старые и простые истины, в которые надо верить и которым надо безусловно следовать, потому что в них сосредоточена огромная нравственная энергия поколений. Эти истины выражены в умении радоваться простым, но очень важным вещам. Герой рассказа «Язык боли» «видит потерянные связи, расторгнутую дружбу, разорванные добрые отношения – бесценные сокровища, небрежно брошенные посреди дороги…» [4, с. 29]. Рассказ интересен тем, что стоит на границе меняющегося художнического видения. В нём уже нет мягкого юмора, доброй улыбки и оптимизма. Чувствуется болезненный надлом. Муки совести рождают безумное и несбыточное желание «начать всё сначала». Но не всё потеряно. Надежда изменить себя и мир к лучшему ещё не утрачена героем и писателем.

Юсуф Идрис пытается вторгнуться в сферы души, окутанные тайной, и пролить свет на многие, до сей поры неизвестные сведения о герое. Жители дома и всего квартала, где он проживал, ничего не знали о Махмуде. «Он прожил здесь два года в постоянном страхе, как бы кто-нибудь не разнюхал, что он из простонародья, не рассказал бы всем, кто он и что он такое» [4, с. 30].

«Вторжение» автора совершается с помощью реминисценций в прошлое. А в нём светлые, добрые воспоминания о родной деревне, людях, живущих одной общиной: «Они советовались друг с другом о своих делах, ездили на базар, радовались лишнему пучку редиски к обеду. И никто из них не ел в одиночку, ибо поесть – не значит просто утолить голод, набить брюхо. Еда – это ритуал, совершаемый совместно. Люди угощают друг друга, обмениваются шутками, и каждый ощущает себя словно на маленьком празднике». Люди не задумываются над смыслом того, что составляет их ежедневные дела, заботы. Наполненная ими жизнь даёт каждому «повседневное чувство обновления, чувство, что он живет, и жизнь, как бы трудна она ни была, всё-таки прекрасна» [4, с. 28].

Весьма интересным представляется принцип сюжетостроения рассказа, который начинается с описания крика, разбудившего героя после полуночи. В «уютный» покой роскошного квартала «вторгся дикий, непонятный крик, внезапный, как удар ножа в спину, надсадный, словно разрывающий горло, невыносимый для ушей всякого, кто его слышит…» [4, с. 24]. Крик, доносившийся из кухни «безмятежной уютной квартиры», вызвал у героя нестерпимую тревогу, к которой примешивалось ощущение вины, «неясное и смутное сознание того, что он как-то связан с этим криком, что он сам создал эту связь и сам за неё в ответе» [4, с. 24].

Крик, как живое существо, постоянно меняет своё звучание. Надсадный вначале, он превращается в «глухой ропот, который внезапно перешёл в рёв, словно водопад обрушился с крутизны». Писатель находит ещё более выразительную характеристику крику – подобен хрусту переламываемых костей, «громовым раскатам где-то в наглухо закупоренной трубе», ищет эпитеты, которые точнее передали бы его качество, звучание. Крик становится оглушительным, протяжным, нескончаемым воплем. Когда уже проснулись все в доме, он начал напоминать «отчаянное мяуканье кошки». Из слов проснувшейся от крика жены героя становится понятно, что она против того, кто находится на кухне: «Я хочу знать, почему ты не устроил его в гостиницу? Почему не оставил его у родных? Зачем ты сделал это? Зачем? Чтобы свести меня с ума?» [4, с. 25].

Тысячи мыслей одолевают героя, и это мысли о прошлом, в котором затерялся тот неиссякаемый источник, что питает душу человека. «Он давным-давно всё для себя решил и совершенно перестал помогать жителям Зинина. <…> он твёрдо и категорически решил жить сам по себе, тревожиться только о своих заботах и делах, отшвырнув прочь эти бесчисленные руки, норовящие увлечь его вниз….» [4, с. 25]. Среди этих рук оказались родственники Фахми, отец и дядя. Герой знал только одного Фахми из своего детства, бледное и в то же время обаятельное лицо которого выражало «ум и незаурядные внутренние качества». Он был для Махмуда аль-Хадиди другом и кумиром. Через несколько минут произошла встреча давних приятелей. Но Фахми было не узнать. Тяжелая болезнь

превратила его в мумию, «которую только что извлекли из гробницы». Он выглядел как дряхлый старик. «Узкие, как щёлки (глаза. – *Т.Г., К.Р.*), мерцали, словно фитилёк лампы, в которой кончается керосин».

Аль-Хадиди не покидала мысль, что он когда-нибудь встретится с Фахми. Он представлял себе, каким он стал, «если уж мальчишкой он был первым…». Представляя встречу с другом детства, он думал сказать, «что если он стал профессором, доктором аль-Хадиди, известнейшим на Востоке знатоком органической химии, председателем правления крупной фирмы…», то это только благодаря ему. Образ его более тридцати лет «побуждал идти напролом, чтобы хоть раз превзойти талантливого мальчика» [4, с. 25].

Развитие сюжетной структуры рассказа упорядочивается не столько действиями персонажей (они сведены к минимуму!), сколько внутренними монологами и авторской мыслью. Нарушение хода реального времени делает ещё более напряжённым психологическое состояние героя.

Воспоминания детства, нахлынувшие на аль-Хадиди, напомнили об одном эпизоде, который очень характеризовал Фахми, его внутренний мир. «Эту козу Фахми украл, чтобы купить для Хусейна Абу Махмуда… лекарство за пятьдесят пиастров, которое, как говорили, одно могло спасти ему жизнь. Ведь Фахми, кроме всего прочего, обладал благородством души. Он, не задумываясь, готов был идти пешком в соседний город или не спать всю ночь напролёт, или работать целый день в поле, если знал, что кто-то в этом нуждается. Все были страшно поражены, когда он украл козу» [4, с. 26]. В честь Фахми аль-Хадиди назвал сына, признавая его единственным, кого он знал и любил с детства.

Больной Фахми нуждался в помощи. Бильгарциоз, перешедший в рак мочевого пузыря, приносил огромные страдания. Что только не предпринимали родные, чтобы вернуть его к жизни и облегчить страдания. Прижигание, иглоукалывание, посещение цирюльников и бедуинов вконец измотали Фахми. Но родные не оставляли надежд. Поэтому и привезли его в Каир, к аль-Хадиди, который решил для себя, что постарается сделать всё для этого «святого», помочь пройти через страдания. «Ведь он в бесконечном долгу перед этим скорченным человеком в поношенной одежде. Теперь настала пора расплаты» [4, с. 26]. Произошел сложный разговор с женой. Её сопротивление не удалось сломить до конца. Но Фахми был благополучно доставлен в дом аль-Хадиди. Страдания Фахми усиливались с каждым днём. Менялся характер крика. Теперь это был «громкий стон, пронзивший всё его существо десятками острых, отравленных игл». Это уже не был крик боли. Он воспринимался аль-Хадиди как «нечто осязаемое, материальное, исходящее из глубин распадающейся плоти».

Юсуф Идрис очень подробно описывает физиологию умирающего человека (здесь, очевидно, сказывается его профессия врача). И даже объясняет природу боли, которая возникает при раке мочевого пузыря. Непрекращающиеся конвульсии, потеря себя во времени и пространстве, кровь, которая стекала на пол из искусанных губ и рук, описание кухни, заляпанной пятнами крови и выпачканной желтоватыми подтеками, создают очень тяжелую атмосферу и символизируют неумолимую жестокость смерти, безжалостно похищающей у человека всё самое прекрасное, что есть на свете.

Но именно эта ситуация непрекращающегося во времени страдания меняет состояние аль-Хадиди. Когда Фахми корчился от физической боли, не меньшие страдания, но уже психологического свойства, испытывал аль-Хадиди. Ему тоже хочется громко кричать. Но не хватает решимости. Подавляя в себе этот порыв, он загоняет и все другие свои желания вглубь подсознания. И в какой-то момент он, примерный муж, семьянин, человек, окруженный со всех сторон уважением, начинает завидовать Фахми.

Внутренний монолог аль-Хадиди свидетельствует о потаённых движениях его души. Обнажаются глубинные мысли и чувства. Идёт постижение читателем тайных связей между происходящими на его глазах событиями. Писатель в деталях объясняет характер беспощадного нравственного эксперимента, который аль-Хадиди проводит над собой. Утрата жизненно важных внутренних регуляторов оторвала его от родной земли, лишила нравственной опоры.

В том, что произошло с героем после долгой, полной «крика» ночи, есть и искупление, и покаяние, и мужество. Можно сказать, что он преодолел кризис мировоззрения – ведь всё, чем они жил, за что боролся, рухнуло. «Всю жизнь я бежал, не переводя дыхания, чтобы, как говорится, достичь высот. <…> я сходился с людьми и дружил с ними не для того, чтобы наслаждаться общением и дружбой. Важно было лишь одно – как быстро они продвигаются вверх. Они должны быть проворнее тех, с кем я общался прежде…» [4, с. 28]. И ещё одно признание человека, который всё откладывает «на потом», надеясь, что начнёт жить, когда достигнет цели. Одна цель сменяется другой, постоянная гонка за мнимыми ценностями не прекращается, а жизнь уходит, превращая его ещё при жизни в мертвеца. «Так я и бегу неведомо куда. Безостановочный бег стал самоцелью» [4, с. 28]. В какой-то момент у аль-Хадиди возникло ощущение, что Фахми «страдает за них обоих или же сам он обрел наконец возможность выразить свою муку со всей силой, на какую способен. Боль копилась в нем долгие годы. Боль, рожденная скрытыми, подавляемыми страданиями» [4, с. 28].

Юсуф Идрис как бы завлекает читателя в непростую игру, обнаруживая себя то на уровне «открытого текста» (когда даются прямые оценки и комментарии, выводы и риторические вопросы), то «ныряет» во внутренний монолог аль-Хадиди. Вот и здесь после исповеди героя звучит размышление писателя о природе человека, который «создан не просто для того, чтобы жить, ему предназначено жить достойно, по-человечески. Но найти путь, построить жизнь своими руками и по своему разумению можно лишь ценой тяжких страданий» [4, с. 28]. А дальше писатель «растворяется» в несобственно-прямой речи: «…все эти годы он насиловал свою природу, – подавлял живущую в глубине души потребность в маленьких, простых, неприметных радостях, придающих жизни прелесть и смысл. Он душил в себе эту потребность, но она продолжала жить в нём вопреки его воле» [4, с. 28].

И вновь внутренний монолог: «Я расплачиваюсь жестокой болью за то, что покинул людей, отдалился от них. Это убийственное одиночество, порождающее страх перед людьми и неверие в себя… оно превратило меня в улитку, заточенную в своей раковине, боящуюся всех и вся… Я оказался один со своими заботами, со своими болезнями, со своей внутренней пустотой…» [4, с. 29]. Страшно жить в мире, в котором некому излить душу, довериться.

К герою пришло просветление (той природы, которая хорошо знакома суфиям). В этот момент он почувствовал себя способным проникнуть в душу всякого человека и в свою собственную. Как на ладони увидел всю свою жизнь в мельчайших деталях. И понял, что «не помнит своей жизни». Она пронеслась как один день. «Он видит потерянные связи, расторгнутую дружбу, разорванные добрые отношения – бесценные сокровища» [4, с. 29].

Приходит осознание простой истины, что восхождение к успеху – это бегство от жизни. «Жизнь – это люди, и никто не может жить без людей. Оторваться от людей – значит оторваться от самого источника жизни, утратить ощущение жизни, перестать жить» [4, с. 29]. Любая радость должна делиться с людьми. Что значит высота успеха, если не с кем поделиться и вокруг тебя «бесплодная пустыня»?

Страдающий от физической боли Фахми благословил своего давнего друга на жизнь без него: «Живи, Махмуд…». Единственная фраза, которую смог произнести, напоминая ему далекое прошлое, когда они были вместе.

Боль не оставляла Фахми, крик его терзал уже весь дом. И тогда аль-Хадиди взвалил Фахми на свои плечи. Оторопевшей жене сказал: «Я пойду другой дорогой, очень трудной…». Множество «трупов, выглядывающих из окон», провожали его. А он торопился поскорей покинуть этот квартал. «Потому что смрад, царящий здесь, сделался для него невыносимым» [4, с. 30]. Он перестал быть «трупом», поэтому начал чувствовать «смрад» вокруг. Прощально и тихо звучит завершение рассказа.

Чувство вины перед другом, своим прошлым, памятью о людях, которых когда-то любил, спасает героя от неминуемой духовной гибели. Писатель призывает думать о вещах, мало располагающих к уютному созерцанию жизни. И всё же «проклятые вопросы» – то, что остается на исходе дней, разрешаются, пусть через страдания души и тела.

В рассказе «Язык боли» уже намечается то, что спустя совсем немного времени начнет определять звучание всей новеллистики писателя. «Новеллистика Идриса 60-х годов полностью лишена того светлого юмора, который был свойственен раннему творчеству…, в ней преобладают мрачные, а зачастую и безнадежные интонации. Изменившееся восприятие мира породило своего рода «обратную» логику художественного мышления» [1, с. 7].

В прошлом остались психологические зарисовки, уличные сценки, незатейливые истории. Особая чистота тона, предельный лаконизм и одухотворённость. Это лучший Юсуф Идрис. Вопросы к себе и жизни. И всегда утвердительные и утверждающие. Писатель помогал жить и не поддаваться сомнению в переусложнённом вопросами мире. Интересно, как осмысливаются схожие ситуации в произведениях писателя разных лет. В сюжетном построении обнаруживается сходство рассказов «Вечерний марш» и «Носильщик». Природа одного образа – уличного торговца араксосом (напитком из солодкового корня) реалистична. Хотя и не лишена символического выражения. Мастерски используются пластические возможности слова, особенно сравнение: «Звон медных стаканчиков…, как крик индюка»; «Кувшин тоже немолод, и кажется, что обоим старикам на роду написано не расставаться до конца дней своих. У кувшина тонкий и длинный носик, согнутый на конце, как скрюченные пальцы старухи, протянувшей руку за подаянием»; «кувшин… печально дремлет у старика на груди»; «минуты не идут, а мчатся – так же быстро, как прохожие…. Время тоже боится холода» [4, с. 16].

Сюжет прост, но удивительным образом раскрывает сущность человека, его непоколебимую стойкость. Немолодой торговец стоит на мосту с большим кувшином, наполненным араксосом. Стаканчики позвякивают. Люди бегут мимо. Солнце садится. Кувшин по-прежнему полный. Никто в этот холодный день не хочет освежающего напитка. «Небо окутывает землю холодом… весь мир окрашивается в серовато-голубой цвет, замерзает и становится неживым». И люди, пробегающие мимо, «усталые, замерзшие, несчастные и злые, на бледных лицах – озабоченность, в отсутствующих взорах – зима». Каждый занят своими делами и никому нет дела до старика, ожидающего чуда: «… кувшин вдруг сам собой опустеет, а карман наполнится монетами». Но чуда не происходит.

Удивительное дело – стаканчики звенят иначе. «Это уже не тревожный протяжный звук, похожий на крик перепуганной птицы» [4, с. 17]. В их звучании появился какой-то мотив, от которого «сладко щемит сердце». Старик это замечает «и с улыбкой поднимает брови». Медные стаканчики как будто переговариваются друг с другом. «Кувшин, … как будто увлеченный мелодией, вздрагивает и покачивается … в такт». Бороденка старика «трясется и пляшет». «Он идет, несчастный, сгорбившийся, а руки его… выстукивают всё тот же мотив. <…> Наконец

ночь поглощает его, и только едва-едва раздаётся затихающее позвякивание металла. Всё тише, тише. Бескрайний, огромный мир… Бескрайняя темная ночь…» [4, с. 17]. Образ приобретает символическое звучание, становясь выражением неиссякаемого оптимизма народа, который даже в самых нерадостных обстоятельствах способен сам себя взбодрить, внушить надежды и всегда верить в чудо.

В рассказе «Носильщик» авторская мысль движется уже от абстрактного образа, фантастического персонажа носильщика из другой эпохи – времен фараонов, который взвалил на себя ношу, невыносимо тяжелую (трон, подобный алтарю-жертвеннику) и несет даже тогда, когда пора её сбросить, и на это есть специальное разрешение, написанное прежним хозяином, завещавшим трон своему верному слуге.

У каждого из героев Юсуфа Идриса за спиной – прожитая жизнь. Жизнь, наложившая отпечаток на их лица, скрутившая их тела, наделившая глаза мудростью или усталостью. Он словно отбрасывает, срезает с лика человеческого всё наносное, маскирующее, выявляет всё лучшее, что в человеке есть. Вот почему мы видим гордость и муку, грусть и усталость, мудрость и доброту [5, с. 191].

«Полная трансформация логики творчества, природы образа отражает и в корне изменившееся представление писателя о народе, народном характере» [1, с. 7]. Мир становится местом страданий, нездоровых общественных отношений. Тяжелое душевное состояние героя обусловлено реальной действительностью. Глубокая меланхолия, пессимистические философские воззрения определяются тем, что жизнь рассеяла прежние иллюзии писателя, вызвав у него глубокое разочарование.

Библиографический список

1. Кирпиченко В.Н. Предисловие. *Современный египетский рассказ*. Москва: Наука, 1988: 3 – 11.
2. Кирпиченко В.Н., Сафронов В.В. История египетской литературы XIX – XX веков: в 2 т. Москва: Восточная литература, РАН, 2003; Т. 2.
3. «О времени и о себе…». *Литературная Грузия*. 1988; № 5: 211.
4. Идрис Ю. Рассказы. *Современный египетский рассказ*. Москва: Наука, 1988.
5. Миронов Г. Бессмертная свирель Дато. *Литературная Грузия*. 1989; № 7: 191.

References

1. Kirpichenko V.N. Predislovie. *Sovremennyj egipetskij rasskaz*. Moskva: Nauka, 1988: 3 – 11.
2. Kirpichenko V.N., Safronov V.V. Istoriya egipetskoj literatury XIX – XX vekov: v 2 t. Moskva: Vostochnaya literatura, RAN, 2003; T. 2.
3. «O vremeni i o sebe…». *Literaturnaya Gruziya*. 1988; № 5: 211.
4. Idris Yu. Rasskazy. *Sovremennyj egipetskij rasskaz*. Moskva: Nauka, 1988.
5. Mironov G. Bessmertnaya svirel' Dato. *Literaturnaya Gruziya*. 1989; № 7: 191.

Статья поступила в редакцию 05.06.21

УДК 82

Aigunova S.Sh., *student, Faculty of Oriental Studies, Department of the Arab, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: mui.rabadanova@mail.ru*
Gadzhimuradova T.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature of the Peoples of Dagestan, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: mui.rabadanova@mail.ru*

IDEOLOGICAL AND THEMATIC ORIGINALITY OF AT-TANUKHI'S ANTHOLOGY "ENTERTAINING STORIES ...". The article is dedicated to artistic originality of the anthology of the Arab writer of the 10th century at-Tanukhi al-Muhassin. It describes pictures of life of the Arab Caliphate, passed through the mind of the writer – an educated judge. The article reveals a theme of the vicissitudes of fate. In a despotic society, a person is trapped by misadventures and failures, which can have the most fatal consequences for him and at the same time unexpectedly turn into a happy turn of fate. At-Tanukhi's stock of stories on this topic is inexhaustible. The book is distinguished by the skill of processing entertaining material, under the outer shell of which the writer was able to see deep content and truly human characters. The authors conclude that many historical events, known from other sources, have been reflected in the al-Tanuhi collection. The anthology is an inexhaustible treasure trove of information and a valuable material for historians, sociologists and economists.

Key words: **medieval Arabic literature, anthology genre, universal anthology, artistic features, means of expressiveness, problems.**

С.Ш. Айгунова, *студентка, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: mui.rabadanova@mail.ru*
Т.Э. Гаджимурадова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: mui.rabadanova@mail.ru*

ИДЕЙНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ АНТОЛОГИИ АТ-ТАНУХИ «ЗАНИМАТЕЛЬНЫЕ ИСТОРИИ…»

Статья посвящена художественному своеобразию антологии арабского писателя X века ат-Танухи аль-Мухассина. Здесь описываются картины жизни Арабского халифата, пропущенные через сознание писателя – образованного судьи. В статье раскрывается тема превратностей судьбы. В деспотическом обществе человек подстерегается злоключениям и неудачам, которые могут иметь для него самые роковые последствия и в то же время неожиданно обернуться счастливым поворотом судьбы. Запас историй ат-Танухи на эту тему неисчерпаем. Книгу отличает мастерство обработки занимательного материала, под внешней оболочкой которого писатель сумел видеть глубокое содержание и подлинно человеческие характеры. Авторы делают вывод о том, что в собрании ат-Танухи нашли отражение многие исторические события, известные и из других источников. Антология представляет собой неисчерпаемый кладезь сведений и ценнейший материал для историков, социологов и экономистов.

Ключевые слова: **средневековая арабская литература, жанр антологии, универсальная антология, художественные особенности, средства выразительности, проблематика.**

Принадлежащий перу средневекового арабского автора ат-Танухи сборник «Занимательные истории…» характеризуется простотой изложения в противоположность вычурной манере авторов того времени. В числе последних могут быть указаны:

- аль-Хамазани;
- Ибн аль-Амид;
- аль-Мухаллаби [1 – 6].

В отличие от вышеперечисленных литераторов, Ат-Танухи, прежде всего, интересует само повествование, но не слово как таковое. В своём творчестве рассматриваемый автор использует манеру изложения того времени. Но он старается избегать засорения своего произведения простонародной речью. С другой стороны, в тексте интересующего нас произведения в ряде случаев фиксируется лексика, которая является специфичной для Ирака [1, с. 98]. В результате, несмотря на пристрастие автора к определённым, характерным для его произведений приёмам, выработанным к моменту начала работы над «Занимательными историями…», таким, как, например, парные эпитеты и парные синонимические конструкции, повествование, которое ведёт Ат-Танухи, представляет собой живую речь, отражающую своеобразие обозначенной эпохи.

Для языка интересующего нас произведения также характерны речевые характеристики, которые помогают читателям ощутить индивидуальность выведенных в данном произведении персонажей.

«Занимательные истории…» представляют читателю картины жизни средневекового арабского мира. При этом повествование осуществляется от лица достаточно образованного для того времени человека – судьи. Длинный пере-

чень персонажей, которые выведены и тщательно описаны автором, включает представителей всех социальных категорий, характерных для мусульманского общества того времени [7 – 11].

Постараемся выявить доминирующие в произведении мотивы.

Основная тема «Занимательных историй…» – превратности судьбы на примере конкретных описанных персонажей. На протяжении жизненного пути одного из главных героев подстерегают неудачи, различные события, имеющие далеко идущие последствия: от фатальных до счастливых. При этом немалое значение в развитии и обосновании событий автор придаёт предчувствиям. Для средневековья подобный мыслительный стереотип вполне обычен: в соответствующий период в качестве движущих сил знаковых событий зачастую рассматривались рок и судьба.

Так, персонажами ат-Танухи в ряде случаев выступают различные люди, чаще всего из бедных слоёв населения, испытывающие нужду и выступающие в роли просителей, но благодаря счастливой случайности оказывающиеся осыпанными благодеяниями сильных мира сего.

Нередко на страницах исследуемого произведения мы встречаем халифов и эмиров, жизнь которых полна неожиданных поворотов в судьбе – то правящих самовластно, то скрывающихся от преследования врагов, то вновь возносящихся к высотам власти.

Тем самым в «Занимательных историях…» присутствует вера в то, что судьба всегда таит в себе возможности внезапных поворотов к худому или доброму. Истории говорят читателю, как ему следует поступать, учитывая своеобразные «правила игры», в которой побеждает тот, кому удаётся переломить даже неблагоприятную ситуацию и оказаться в ней победителем. При этом неважно, какие стратегии ты избрал. Главное – итог.

Представителю современного общества картины, рисуемые автором «Занимательных историй…», могут в ряде случае показаться ужасающими. В данном произведении мы часто можем встретить вопиющий деспотизм, полное бесправие простых людей, произвол властей, доходящий порой до изуверства.

В «Занимательных историях…» приведено много примеров, когда правители расправлялись с неугодными им людьми. При этом на страницах этого произведения показаны примеры издевательств, обмана, шантажа, пыток. Вместе с тем автор повествует обо всем этом бесстрастно и достаточно спокойно. При этом на страницах «Занимательных историй…» не выказывается сочувствие жертвам, нет в нём и возмущений происходящим. Автор просто фиксирует на страницах своих историй нравы того времени и, возможно, именно этим вызывает неподдельный интерес.

Более того, он даже высказывает определённый оптимизм по поводу происходящего: пусть судьба бывает капризна и переменчива, но правители, а также богатые, влиятельные люди могут быть не только жестокими и несправедливыми, но они так же могут быть достаточно благодарными и помнить добро. Большинство рассказанных историй является иллюстрацией данного посыла. Нрав могущественных властителей отличается переменчивостью – от сильнейшего гнева до величайшей милости, особенно, если найти к ним правильный подход. Именно в этом заключается один из главных моральных постулатов той эпохи, который правдиво передаёт автор.

Весьма показательным в этом смысле примером является история об эмире Муизз ад-Дауле. В минуты ярости последнему было свойственно «отдавать приказ о казни». Однако при этом данный персонаж «не хотел, чтобы этот приказ выполняли», более того, он даже «любил, чтобы у него просили помилования». Например, приказав повесить фальшивомонетчика и узнав, что его приказ исполнен, Муизз ад-Даул остался очень недоволен. Он обругал палача и всех присутствующих, искренне удивившись тому, что среди его слуг не отыскался такой, который «попросил бы… пощадить этого человека».

В аналогичной ситуации, когда знатный вельможа Сайф ад-Дауль узнал о казни, которая была совершена по его приказу, обругал приближённых, заявив, что, глядя на них, у него складывается впечатление, будто никто из исполнивших приказ и проявивших пассивность «не видал людей, не слышал рассказов о царях, не жил на свете и не был воспитан в вере и добродетели!» [3, с. 162].

Таким образом, судьба представляется авторам как стихия, но есть в ней и определённые закономерности. При этом умение видеть эти закономерности и искусно использовать их применительно к конкретной ситуации, по мнению данного писателя, состоит главное искусство проживания жизни.

На протяжении всего повествования происходит характерное для «Занимательных историй…» любование находчивостью персонажей, их жаждой жизни и неистребимым желанием переломить ситуацию в свою пользу. Например, один из их действующих лиц, став жертвой беспредела визиря, притворился, будто видит в этом знак его особого дружеского расположения, и тем самым так сумел вызвать его ответную симпатию, что в итоге смог вернуть то, что у него было отнято.

Без сомнения, отсюда происходит и культ находчивости бедняков в процессе общения с власть имущими. Персонажи изучаемого произведения при помощи умелых ответов нередко переубеждали своих господ, вызывая тем самым их удивление и в то же время восхищение находчивостью людей, которым, по сути, было нечего терять.

Современного читателя может поразить и удивить наивная откровенность, с которой персонажи раскрывают друг перед другом свои тайные помыслы. При этом даже если план кажется слишком дерзким, оппонент в лице знатного вельможи, если признает доводы достаточно убедительными, может перейти «от враждебности к великодушной дружественности» [3, с. 211].

При этом, что удивительно, несмотря на то, что автор собрания историй, от лица которого идёт повествование, по профессии и был судьёй, элемент моральной оценки деятельности героев минимален. С каждой новой страницей автор доказывает, что главное – не мораль как таковая, а твоё искусство убедить оппонента и «перехитрить» судьбу. Впрочем, если вспомнить знаменитого Ходжу Насреддина, то ничего удивительного в таком подходе к жизни здесь нет. Именно такое отношение к жизненным невзгодам и стратегиям их преодоления и было характерно для арабско-мусульманского мира в ту эпоху.

В то же время нельзя не заметить, что Ат-Танухи, конечно, отдаёт дань исламской этике. Он ценит такие качества, как правдивость или честность. Однако при этом находчивость и умение ловко изворачиваться занимают его куда в большей степени. Такого рода своеобразная «шкала ценностей» вытекает из социальной структуры средневекового мусульманского общества, будучи обусловленной основными особенностями его функционирования [7; 8; 9]. Так, в одной из «занимательных историй» их автор говорит о том, как «ибн Хамид сделал комнату и устроил в ней уборную». Когда же этот персонаж «ходил к своему агенту, чтобы купить ему динары и принести их», он «брал сумку… клал ее под одежду и вставал в этой комнате, будто бы он мочился», в результате чего «другие думали, что он вошел в ту уборную, и ничего не подозревали» [3, с. 356].

Особенности произведения «Занимательные истории…» станут для нас более понятными, если учесть тот факт, что их автор являлся сторонником мутазилитов. Последние, как известно, представляли собой мусульманских богословов, которые основным критерием религиозного познания считали разум [10; 11]. Следовательно, для автора было характерно скептическое отношение к различного рода чудесам.

В произведении, интересующем нас в рамках данной статьи, он приводит ряд «разоблачительных» историй о мистиках-суфиях, простых обманщиках, которые спекулировали на вере в сверхъестественное.

Тем самым в «Занимательных историях…» изображается современное автору арабо-мусульманское общество через призму представлений и определённых «моральных скреп» образованного мусульманина обозначенной эпохи.

Отметим и тот факт, что и сам термин «автор» может употребляться лишь с определённой долей условности. Перед нами, скорее, авторизованный свод новелл, сложившихся на протяжении IX – X вв. в арабском обществе [1; 3; 5; 7; 8; 11].

Тем самым истории, представленные в данном произведении, позволяют глубже понять систему ментальных установок и устойчивых мыслительных стереотипов современников той эпохи и наглядно показать её своеобразие и специфическое мировосприятие, во многом обусловленное необходимостью населения выживать в тех, далёких от идеала условиях [4, с. 287].

Безусловно серьёзной заслугой автора является то, что действующие лица большинства его рассказов – реальные исторические личности.

На страницах «Занимательных историй…» мы можем видеть имена знаменитых аббасидских халифов:

- ат-Таи (974 – 991);
- Харуна ар-Рашида (786 – 809);
- аль-Мансура (754 – 775) и др. [11].

В них, кроме того, говорится об известных поэтах той эпохи Абу Фирасе и аль-Мутанабби, везирах, о высших чиновниках халифата X века, судьях [4; 11].

В целом в «Занимательных историях…» были отражены реальные события, имевшие место между VIII и X вв. При этом можно констатировать, что о событиях второй половины X в., когда жил и работал сам автор – ат-Танухи, говорится мало. Мы можем предположить возможную причину этого: по-видимому, его в большей степени волновали «судьбы народа, судьбы человеческие». В истории своего народа он видел мотивы, созвучные времени своей жизни. Ат-Танухи обращается к тем духовным и нравственным ценностям, которые создавались в историческом прошлом, сохраняя актуальность для арабского интеллектуала его времени.

У ат-Танухи, и это естественно для средневекового писателя, мы не увидим единого подхода к трактовке исторических событий. В его рассказах о прошлом фиксируется наличие элемента легендарности. Герои прошлого у него благородны и слишком доверчивы, наивны до святости, часто не подозревают глубины коварства антагонистов. При этом в «Занимательных историях» довольно часто встречаются мотивы «закона справедливого возмездия», а равно и «долга мести».

Описанной выше тенденции в творчестве ат-Танухи в целом соответствует облик халифа Харуна ар-Рашида. Этот деятель окружён ореолом мудрости, славы и добродетели. Он – доблестный защитник своего народа от чужеземных захватчиков. Правление в VIII в. Бармекидов рассматриваемый автор вспоминает как доброе старое время. Вообще, исторические личности ат-Танухи изображаются как идеальные герои и идеальные политические деятели.

Но нельзя не отметить, что для ат-Танухи также характерна мысль о «порче нравов». В иносказательной манере эта мысль фиксируется автором в рассказе о драгоценных благовониях. Как показывает автор, халиф аль-Мутадид тщательно берег драгоценные благовония, халиф аль-Муктафи, живший позже «умеренно, расходовал», а халиф аль-Муктадир, правивиший в более поздний период, «расточал» [5, с. 143].

Идеализируя прошлое, что для средневекового человека вообще неудивительно, ат-Танухи вместе с тем обнаруживает редкую для интеллектуала той эпохи широту мысли, признавая общественный прогресс. По его словам, именно «в наше время» человеческому разуму удалось постичь «такие тайны», а мысли – достигнуть «такой изощренности», каковые не были доступны для людей прошлого [6, с. 122].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что «Занимательные истории…» вызывают крайний интерес тем, что являются первоисточником исторических сведений и дают ценнейший материал прежде всего для историков и философов.

При этом данное сочинение отличается от других произведений средневековых авторов представленностью исторических личностей. В «Занимательных историях…» исторические личности – это литературные персонажи, которые вступают в определённые отношения с окружающими, проявляя характер, эмоции, чувства. Тем самым в «Занимательных историях…» литературный вымысел органически переплетается с историческими сведениями и средневековыми легендами.

Библиографический список

1. Гинзбург Л.Я. *О литературном герое*. Ленинград, 1979.
2. Халидов А.Б. *Художественная проза*. Москва, 1960.
3. *Абу Али аль-Мухассин ат-Танухи. Занимательные истории*. Available at: http://drevlit.ru/texts/t/tanuhi_pred.php
4. Головин Б.Н. *Основы культуры речи*. Москва, 1988.
5. Пустовалов П.С., Сенкевич М.П. *Пособие по развитию речи*. Москва,1987.
6. Чешко Л.А. *Русский язык*. Москва, 1981.
7. Грюнебаум Г.Э. *Основные черты арабо-мусульманской культуры*. Москва, 1981.
8. Большаков О.Г. *Средневековый город Ближнего Востока*. Москва, 2001.
9. Manz B. Multi-ethnic Emperies and the formulation of identity. *Etnic and Racial Studies.* 2003; Vol. 26: 70 – 101.
10. Бартольд В. Культура мусульманства. *Исламская культура мусульманства. Мусульманский мир*. Москва, 2012: 83 – 158.
11. Большаков О.Г. *История Халифата*: в 4 т. Москва, 1998; Т. 3.

References

1. Ginzburg L.Ya. *O literaturnom geroe*. Leningrad, 1979.
2. Halidov A.B. *Hudozhestvennaya proza*. Moskva, 1960.
3. *Abu Ali al'-Muhassin at-Tanuhi. Zanimatel'nye istorii*. Available at: http://drevlit.ru/texts/t/tanuhi_pred.php
4. Golovin B.N. *Osnovy kul'tury rechi*. Moskva, 1988.
5. Pustovalov P.S., Senkevich M.P. *Posobie po razvitiyu rechi*. Moskva,1987.
6. Cheshko L.A. *Russkij yazyk*. Moskva, 1981.
7. Gryunebaum G.`E. *Osnovnye cherty arabo-musul'manskoj kul'tury*. Moskva, 1981.
8. Bol'shakov O.G. *Srednevekovyj gorod Blizhnego Vostoka*. Moskva, 2001.
9. Manz B. Multi-ethnic Emperies and the formulation of identity. *Etnic and Racial Studies.* 2003; Vol. 26: 70 – 101.
10. Bartol'd V. Kul'tura musul'manstva. *Islamskaya kul'tura musul'manstva. Musul'manskij mir*. Moskva, 2012: 83 – 158.
11. Bol'shakov O.G. *Istoriya Halifata*: v 4 t. Moskva, 1998; T. 3.

Статья поступила в редакцию 08.06.21

УДК 821.411.21

Gadzhimuradova T.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: taiba1970@mail.ru*
Itueva M.T., *student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: login091099@icloud.com*

ARTISTIC FEATURES OF NAGUIB MAHFOUZ'S NOVEL "RADOPIS". The article examines the artistic features of the historical novel "Radopis" ("The Pharaoh and the Concubine") by the Nobel Prize winner, Egyptian writer Naguib Mahfouz. The novel belongs to the "Pharaoh series", which includes three more works of the author. The work explores history by artistic means, allowing us to compare distant epochs, reflecting on the general issues of the development of civilization and human nature. The author analyzes the style of the novel, the means of expression. Special attention paid to such artistic elements as comparison, metaphor, personification, etc. The proposed aspect of the study of the novel has not yet become the subject of study. The language of "Radopis" seems impassive and majestic. The authors conclude that the knowledge of everyday life, fragments of folk songs, proverbs, aphorisms, mysterious priestly spells, public and solemn addresses of pharaohs inform the novel "Radopis" artistic and historical authenticity, give it a peculiar flavor.

Key words: **Arabic literature, historical novel, plot, style, means of expression, imagery.**

Т.Э. Гаджимурадова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: taiba1970@mail.ru*
М.Т. Итуева*, студентка, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: login091099@icloud.com*

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ РОМАНА НАГИБА МАХФУЗА «РАДОПИС»

В статье рассматриваются художественные особенности исторического романа «Радопис» («Фараон и наложница») лауреата Нобелевской премии, египетского писателя Нагиба Махфуза. Роман относится к «фараоновской серии», в которую входят ещё три произведения автора. В произведении осуществляется исследование истории художественными средствами, позволяющее сопоставить далёкие друг от друга эпохи, размышляя над общими вопросами развития цивилизации и природой человека. Анализируется стиль романа, средства выразительности. Особое внимание уделяется таким художественным элементам, как сравнение, метафора, олицетворение и т.д. Язык романа «Радопис» представляется бесстрастным и величественным. Авторы делают вывод о том, что знание быта, отрывки народных песен, пословицы, афоризмы, загадочные жреческие заклинания, публичные и торжественные обращения фараонов сообщают произведению художественную и историческую достоверность, придают ему своеобразный колорит.

Ключевые слова: **арабская литература, исторический роман, сюжет, стиль, средства выразительности, образность.**

Современная арабская литература отличается разнообразием и большим количеством произведений, носящих исторический характер. Особым успехом пользуется жанр исторического романа, который получил распространение с конца XIX века. В арабской литературе данная жанровая разновидность не имеет таких глубоких корней как, например, классическая арабская проза. По словам И.Ю. Крачковского, «исторический роман первоначально шел подражательным путем под влиянием европейских образцов» [1, с. 65].

Но исторический роман появился в арабской литературе не внезапно, без каких-либо связей с «народными романами», которые стали популярными ещё в Средние века. В них четко проглядываются элементы исторического повествования, описываются традиции Востока, а также обнаруживается связь с определенными историческими лицами и событиями [2, с. 56]. На этом основании можно уверенно говорить, что арабский исторический роман, невзирая на свое относительно позднее появление в литературном процессе, имеет безусловное генетическое отношение к жанру народного романа в арабской литературе [2, с. 67].

Как отмечают специалисты, жанр «сиры» («арабский народный роман») в течение многих веков претерпел значительные изменения, включив в себя античные эпические предания, сказки с волшебным мотивом, а также различные исторические рассказы, позаимствованные из преданий средневековых исторических и географических сочинений.

Историческая тематика в средневековой арабской литературе всегда находилась в центре внимания. Но заинтересованность в ней достигла своей высшей

степени на рубеже XIX – XX вв., что способствовало созданию исторического жанра. Главным образом это было связано с общественно-политической жизнью арабских стран, большая часть которых на протяжении нескольких веков находилась в составе Османской империи. Известные арабские писатели в своих произведениях выказывали протест иностранному, как турецкому, так и европейскому. Часто они обращались к античному прошлому своего народа с намерением разбудить в народных массах чувство патриотизма, славя их гордость и напоминая о героизме в прежние времена [2, с. 36].

С этим нельзя не согласиться, так как рассматриваемый нами роман Нагиба Махфуза «Радопис» обращает нас к далекому прошлому Египта, во времена правления фараонов. Среди книг «фараоновской серии» Нагиба Махфуза четыре произведения: «Радопис», «Война в Фивах», «Эхнатон, живущий в правде», «Мудрость Хеопса». Далеко не все романы «фараоновской серии» были одобрены критиками. События, происходившие в 40-е годы XX века, беспокоили людей намного больше, чем времена минувшего прошлого. Возможно, этим объясняется подобная оценка критиков [3, с. 70]. В романе «Радопис» Нагиба Махфуза отражены исторические события, происходившие в Египте во времена правления Меренры II (фараона VI). Чувства волнения, страха перед будущим, неопределённости, присутствующие на протяжении всего повествования, обусловлены противоречивой ситуацией, возникшей между народом, жрецами и главными героями романа. Представление о человеческой судьбе здесь неотделимо от важных социальных моментов. «Я желаю возводить дворцы и гробницы. Я желаю вести достойную жизнь. И чтобы на пути моих желаний никто не стоял», – говорит фараон [4, с. 34]. Исполнению его желаний препятствуют жрецы. История любви фараона к наложнице происходит на фоне непрекращающейся борьбы за власть.

События в романе разворачиваются в течение года: начинается и завершается повествование празднованием Дня Нила. Возникает «роковое кольцо», несущее идею общечеловеческой фатальной зависимости от высших сил. В то же время, как и в других произведениях «фараоновской серии» Махфуза, в романе «Радопис» развивается мотив судьбы, неограниченной власти социальных обстоятельств, которые вне и выше человеческих возможностей. «Фараон презрительно прошептал: «Безумный город… невыносимый воздух… лживые сердца… измена… измена… измена»» [4, с. 50]. Любовь в романе стала не только источником радости и вдохновения, но и принесла тревоги, горечь разлуки, драматизм переживаний. Трагическая тональность сгущается, готовя развязку – гибель фараона и его возлюбленной. Во время великого праздника священного Нила толпа неистовствовала: «Долой блудницу!», «Смерть грабительнице храмов!» [4, с. 26].

Фараон переосмысливает собственное существование. Обострённое ощущение поиска своего предназначения приводит его к выстраданной мысли: «Погибнут люди, преданные до конца своему государю, а затем придет и его черед, после тысяч бессмысленных смертей с обеих сторон… Я остановлю кровавую бойню и сам предстану перед народом» [4, с. 15].

Особого внимания заслуживает язык романа, который отличается великолепной образностью и метафоричностью. Автор будто усиливает свою мысль при помощи таких средств художественной выразительности, как сравнение, метафора, аллегория и др. В этом отношении весьма характерным является описание Нила как артерии, дающей жизнь:

« السلام عليك ايها النيل، يا من يعم فيضه الوادي مبشرا بالحياة والسعادة. انك لتسكن الغياهب اشهرا، فاذا اصخت الى توسلات عبادك، ولان قلبك الكبير رحمة بهم، خرجت من الظلمات الى النور، وانسيت في بطن الوادي زاخرا، فتبعث في الارض الحياة، وسرعان ما تهتز النباتات طربا، تفض الصحراء تحت بساط سندسي، وتزدهر البساتين، وتغني المغارس، وتصدح الطير، وتهتف القلوب بنشوة الفرح، فيكسى العاري، وتغذى الرضيع، ويشب الفتى، ويقوى الرجل، ويهرم الشيخ، وتدب الحياة في كل شيء» [5, с. 6]. – «Да воцарится мир над твоими водами, о Нил, чьи наводнения заполняют долину, возвещая жизнь и радость. Ты долго пребываешь в царстве мертвых, а когда слышишь молитвы своих слуг, твое щедрое сердце наполняется состраданием к ним. Ты выходишь из мрака в свет и щедро орошаешь чрево долины. Земля наполняется жизнью, вскоре растения трепещут от радости и пустыня облачается в бархатный ковер» [4, с. 8]. В описании Нила используются олицетворения, позволяющие представить реку как живой организм, от характера которого зависит судьба долины. Река «слышит» молитвы, имеет «щедрое сердце», благодаря которому всё оживает и трепещет от радости.

Сравнения применяются для того, чтобы усилить изобразительность и образность, подчеркнуть какие-либо существенные признаки предметов или явлений, а также с целью выражения авторских оценок и эмоций. В романе автор часто прибегает к данному виду для усиления эффекта восприятия. Например: « وقد فتن الناس منظرها كافة، وحرك قلوب الشيوخ الفانية، فصوبت اليها من جميع الجهات نظرات نارية، لو عثرت في طريقها بصوان لاذابته. ورمقتها اعين النساء شزرا ومقتا، وسرى الهمس بين المحيطين بها..» [5, с. 5]. – «Она взволновала всех и тронула равнодушные сердца пожилых мужчин. На красавицу со всех сторон устремились огненные взоры, пылавшие таким жаром, что могли бы расплавить каменную плиту, если бы та попалась на их пути» (досл.: ее образ очаровал всех людей и тронул сердца пожилых мужчин, и они направили на нее со всех сторон свои пламенные взгляды, которые заставляли на своем пути гореть гранит) [4, с. 5].

В следующем отрывке автор сравнивает грудь с расплавленной печью: « ان صدري اتون من عذاب ملتهب .. وقد اشتد لهيبه اندلاعا حين اشفق من فقدك الى الابد..» [5, с. 12]. – «Моя грудь – это расплавленная печь, которая, как только я подумаю, что потеряю тебя, будет гореть ещё больше и увеличит мои мучения» (досл.: Моя грудь сгорает от страданий... ее пламя возгорится и усилится, если я вдруг потеряю тебя навсегда) [4, с. 16].

В романе задействованы самые разнообразные приемы портретной дескрипции [6, с. 82]. Подробная характеристика позволяет создать запоминающийся художественный образ главной героини Радопис:

« فاستطاع الموجودون ان يشاهدوا شعرها الاسود الحالك السواد، ينتظم على راسها الصغير في اسلاك من الحرير الامع... ويهبط على كتفيها في هالة من الليل كانه تاج الهي... ينبلج في وسطه وجه مشرق مستدير، عانقت فيه اشعة خدين كالورد اليانع... وفما رقيقا مقترا كانه زهرة من الياسمين في الشمس في خاتم من القرنفل... و عينين دعجاوين صافيتين ناعستين، تلوح فيهما نظرة يعرفها الحب معرفة المخلوق الخالقه... فما رئي وجه قبل هذا اختاره الجهال سكنا ومستقرا» [5, с. 2]. – «Те, кому повезло оказаться рядом с ней, мельком увидели черные как смоль волосы, украшенные нитями из блестящего шелка. Эти роскошные волосы обрамляли ее лучезарный лик и волнами ниспадали на плечи и казались ореолом, подобием божественной короны. Ее щеки напоминали свежие розы, а изящный рот слегка раскрылся и обнажил зубы, похожие в лучах солнца на лепестки жасмина в драгоценной оправе. Черные бездонные глаза, прикрытые густыми ресницами, отличались особым блеском, говорившим о том, что любовь ей знакома точно так же, как творцу его творение. Раньше подобная красота еще ни разу не изволила так долго задержаться на чьем-либо лице» [4, с. 4]. В данном отрывке Махфуз, отмечая безупречную красоту Радопис, использует средства выражения, которые служат более точному и полному описанию явления или предмета. Автор сравнивает волосы девушки со смолой черного цвета, а также с короной, тем самым передавая их красоту и блеск. Если щеки, подобные лепесткам роз, – достаточно привычное сравнение, то неожиданно, но очень поэтично сравнение зубов с лепестками жасмина в драгоценной оправе. Писатель создаёт общее лирическое впечатление о прекрасной девушке, возводя её в ранг совершенной красоты и женственности.

Шамс Кайс ар-Рази отмечает, что сравнение становится совершенным тогда, когда несколько примеров подходят друг другу. « مولاي .. ان الكهنة منبثون في اقطار المملكة كالدم في الجسم ...» [5, с. 3]. – «Мой повелитель, – заговорил он, – жрецы опутали все царство, словно кровеносные сосуды тело» (досл.: мой повелитель, поистине священнослужители в нашем царстве, как кровь в организме) [4, с. 7]. В данном отрывке автор сравнивает жрецов с кровеносными сосудами в теле.

«Лучшие из сравнений – те, которые можно перевернуть, то есть уподобить друг другу образ сравнения и предмет сравнения, например, ночь сравнить с локоном, а локон с ночью» [6, с. 58]. Данный прием художественной особенности содержится в следующих отрывках: « عانقت فيه اشعة خدين كالورد اليانع» [5, с. 7]. – «Ланиты, будто свежая сочная роза» [4, с. 13] (досл.: обняли их лучи, как спелая роза). В приведенном отрывке ланиты можно сравнить с розами, а розы – с ланитами. «اعود الى المحراب بقلب طاهر جديد..يزهرة تشق الاكمام وتتصدى لشعاع الشمس» [5, с. 56]. – «Я войду в это святилище, словно цветок, пробивающий лепестки к лучам солнца» [3, с. 45]. «انا من اذا نزل مرغما على ارادة انسان ذبل كمدا كوردة سقتها الرياح» [5, с. 22]. – «Я из тех, кто вянет от горя, словно роза, прибитая ветром, если меня вынуждают подчиниться чьей-то воле» [4, с. 11]. « اه.. لكان قلبك غار اجوف في قاع نهر بارد» [5, с. 6]. – «Ах, твое сердце, словно опустевшая пещера на дне ледяной реки» [4, с. 10]. «ومرت عليهم الدقائق ثقيلة ومؤلمة كانها تنتزع من جلودهم» [5, с. 33]. – «Минуты тянулись нестерпимо медленно, будто вырванные из собственной плоти» [4, с. 29]. « كان صدرها في ذلك اليوم كبركة من ماء مصفى معطرتنبت على حفافها الازهار وتغني في جوها البلابل شادية نشوى» [5, с. 19]. – Сегодня ее сердце напоминало озеро с чистой водой, вокруг которого произрастали цветы, а в небе над ним соловьи выводили чудесные трели» [4, с. 10].

Также автор часто пользуется приемом явного сравнения. Например: « فراى سفينة عجيبة، لا بالكبيرة ولا بالصغيرة، خضراء اللون كانها جزيرة معشوشبة تطفو على سطح الماء» [5, с. 2]. – «Странный был корабль: ни маленький, ни большой, зелёный, как остров, покрытый зелёной травой, который движется по вод (досл.: и он увидел удивительный корабль, не большой и не маленький, зеленого цвета, как будто это цветущий плавучий остров) [4, с. 6].

Нагиб Махфуз достаточно часто использует двучленную конструкцию (мир человека – мир природы) развернутых сравнений. Например: « ولكنها لم ترجع عن فكرتها وما كانت تزداد الا تصميما كانت كسيل يندفع في منحدر لا يستطيع عنه حولا» [5, с. 44]. – «Но ничто не помешает осуществить намерения царицы, ее решимость окрепла, словно бурный поток, который безвозвратно ринулся вниз и, пенясь, яростно устремился вперед» [4, с. 36].

Характерным для автора является употребление нескольких сравнений в одной синтаксической единице. Например: « واشرق صباح يوم الثاني وكان الجو باردا والسماء متلفعة بارداية السحب.. تبيض وتتوهج فوق منبع الشمس كوجه بريء يعلن ظاهره عن باطنه» [5, с. 25]. – «Забрезжившее утро принесло с собой холодный воздух. Небо укуталось одеждами из облаков, сквозь которые пробивалось солнце, словно робкое лицо, обнажавшее сокрытые мысли» [4, с. 21]. « انقطع صوتها كانها مزقت مسالكه وتصلب لسانها والتحم فكاها» [5, с. 66]. – «Крик тут же угас, ее голос оборвался, будто у нее вырвали легкие, язык окаменел, уста лишились подвижности» [4, с. 62]. «انا كاسد واقع في شراك او كلسلحفاة راقدة على ظهر قرن موقدة» [5 с. 30]. – «Я словно лев, угодивший в ловушку, или черепаха, которая перевернулась на раскаленной плите» [4, с. 28].

Автор широко использует афоризмы с целью подтверждения сказанного и придания большей убедительности речи героя, что позволяет в конкретной и доступной форме донести мысль.

Афоризмы фараона:

« انه لثوب زائف يتقنع به الضعفاء» [5, с. 9]. – «Разумность – фальшивая и лицемерная одежда, под которой скрывают слабость» [4, с 11] (досл.: оно как фальшивая одежда, которой покрылась слабость).

«وهي ان الجمال كالقضاء يباغت الانسان بما لا يقع له في حسبان..» [4, с. 2]. – «Красота, как судьба, посещает людей неожиданно, ее пути неисповедимы» (досл.: красота, как судьба, застает врасплох человека, когда он этого не ожидал) [4, с. 5].

Афоризмы мудреца Хенфера:

« قد تكون القوة حماقة.. والحكمة خطا.. والثروة غرورا.. اما اللذة فهي لذة.. ولا يمكن ان تكون غير ذلك.. فكل ما خلا الجمال باطل!» [5, с. 10]. – «Власть может оказаться глупостью, мудрость – ошиб-

кой, а богатство – тщеславием. Что же касается удовольствия, то оно остается удовольствием и ничем другим. Все, что лишено красоты, не имеет никакой ценности» [4, с. 15] (досл.: сила может быть глупостью, мудрость – ошибкой, а богатство – самообольщением. Что же касается наслаждения, то оно остается наслаждением и не может быть ничем другим. Все, что лишено красоты, бесполезно).

Нагиб Махфуз нередко использует стихотворные отрывки, которые, в свою очередь, оказывают эмоциональное воздействие на читателя (слушателя), позволяя раскрыться во всей полноте авторскому замыслу. Например: « السلام عليك ايها النيل، يا من يعم فيضه الوادي ميشرا بالحياة والسعادة. انك لتسكن الغياهب اشهرا، فاذا اصخت الى توسلات عبادك، ولان قلبك الكبير رحمة بهم، خرجت من الظلمات الى النور، وانسبت في بطن الوادي زاخرا، فتبعث في الارض الحياة، وسرعان ما تهتز النباتات طربا، تفض الصحراء تحت بساط سندسي، وتزدهر البساتين، وتغني المغارس، وتصدح الطير، وتهتف القلوب بنشوة الفرح، فيكسى العاري، ويطعم الجائع، ويروي الصديان، ويتزوج الاعزاب، وتتلفع «ارض مصر بالسعادة والمجد...تعالت والمجد لك.. تعاليت والمجد لك.. [5, с. 1]. – «Да воцарится мир над твоими водами, о Нил, чьи наводнения заполняют долину, возвещая жизнь и радость. Ты долго пребываешь в царстве мертвых, а когда слышишь молитвы своих слуг, твое щедрое сердце будто наполняется состраданием к ним. Ты выходишь из мрака в свет и щедро орошаешь чрево долины. Земля наполняется жизнью, вскоре растения словно трепещут от радости и пустыня облачается в бархатный ковер. Цветут сады, поля зеленеют. Поют птицы, и все сердца переполняются радостью, ибо испытывающие жажду могут утолить ее, а девушки и юноши соединяются в браке. Земля Египта живет в счастье и радости. Приходи, славный Нил, приходи, славный Нил» [4, с. 4]. В представленном образце главный жрец оглашает традиционное обращение в виде гимна, посвященного реке Нил, а остальные священнослужители вторят ему под звуки лир и барабанов. Отрывок богат такими средствами художественной выразительности, как олицетворения, сравнения, а также метафоры.

Эта же особенность отличает следующий эпизод, в котором Радопис своим беззаботным и нежным голосом пропела оду Рамонхотепа, освобождая души слушателей от телесных оков: « يا من تسمعون الى وعظ الحكماء.. اعيروني اذانكم لقد شهدت الدنيا منذ الازل زوال اسلافكم الذين عبروا ساحتها عبور الخواطر في راس الحالم وقد شبعت ضحكا من وعدهم ووعيدهم.. فاين الفراعينة.. اين الساسة.. اين الغازة.. هل حقا القبر عتبة الخلود..ولاكن لم يات من القبر رسول يطمئن قلوبنا.. فلا يفوتكم طرب.. ولا تفوتكم لذة.. لصوت الساقي ابلغ حكمة من صراخ الواعظ .. انشدت الغانية اللحن بصوت الهي حنون.. اطلق الارواح من قيود الاجسام.. فهامت في سماوات الجمال والسعادتز.وذهلت عن متاعب الارض وهموم الدنيا.. «وشاركت في التجلي الاعلى.. وظل القوم بعد امساكها نشاوى يتنهدون فرحا وحزنا ولذة والما.. [5, с. 14]. – «О Вы, внимающие проповедям мудрецов, выслушайте меня, я зрела мир с незапамятных времен, уход в небытие ваших предков, явившихся сюда на мгновение, подобно мыслям, озаряющим ум мечтателя. Я вдоволь посмеялась над их обещаниями и угрозами. Где эти фараоны, где эти политики, где герои-победители? Неужели могила и вправду стала порогом в вечность? Оттуда не вернулся ни один гонец, дабы успокоить наши души, так что не сторонитесь удовольствий и не лишайте себя земных радостей, ибо голос той, кто наполняет кубки вином, красноречивей и мудрей громких воплей проповедника» [4, с. 18]. Писатель находит в себе силы в состоянии безнадежности и отчаяния верить в непреходящий и чистый характер любви.

Язык «Радопис» представляется бесстрастным и величественным. Тем временем диалоги оживленные и подобны разговорному языку, несмотря на то, что в них недостает простонародных слов и выражений. Дворцовая аристократия, а также выходцы из народа выражаются красочно и искренне. Знание быта, отрывки народных песен, пословицы, афоризмы, загадочные жреческие заклинания, публичные и торжественные обращения фараонов сообщают роману «Радопис» художественную и историческую достоверность, придают ему своеобразный колорит.

Библиографический список

1. Кирпиченко В.Н., Сафронов В.В. *История египетской литературы XIX – XX веков*: в 2 т. Москва, 2003; Т. 1: 270.
2. Долинина А.А. *Очерки истории арабской литературы Нового времени. Египет и Сирия. Просветительский роман 1870 – 1914 гг.* Москва: Наука, 1973.
3. Шидфар Б.Я. *Развитие арабской художественной прозы. Проблемы исторической поэтики литератур Востока*. Москва, 1988.
4. Махфуз Н. Родопис: Роман. *Избранное*. Ленинград, 1990. 543 с.
5. نجيب محفوظ «رادوبيس».1934,
6. Фролов Д.В. *К вопросу о становлении и эволюции классического арабского языка*. Москва, 1988.

References

1. Kirpichenko V.N., Safronov V.V. *Istoriya egipetskoj literatury XIX – XX vekov*: v 2 t. Moskva, 2003; T. 1: 270.
2. Dolinina A.A. *Ocherki istorii arabskoj literatury Novogo vremeni. Egipet i Siriya. Prosvetitel'skij roman 1870 – 1914 gg*. Moskva: Nauka, 1973.
3. Shidfar B.Ya. *Razvitie arabskoj hudozhestvennoj prozy. Problemy istoricheskoj po`etiki literatur Vostoka*. Moskva, 1988.
4. Mahfuz N. Rodopis: Roman. *Izbrannoe*. Leningrad, 1990. 543 s.
5. نجيب محفوظ «رادوبيس».1934,
6. Frolov D.V. *K voprosu o stanovlenii i `evolyucii klassicheskogo arabskogo yazyka*. Moskva, 1988.

Статья поступила в редакцию 06.06.21

УДК 821.411.21

***Gadzhimuradova T.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: taiba1970@mail.ru*
***Magamedalieva M.F.**, student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: magamedalievam@mail.ru*

ARTISTIC FEATURES OF MAQAM AL-HARIRI. The article examines the artistic features of the maqam collection of the 11th century Arab writer al-Hariri. The authors note the genre features of the maqam (picaresque novel), which combines the properties of poetry and prose. The main features of the maqam's narration are the elegance of the style of presentation, rhymed and rhythmic prose, the presence of the author-narrator and the hero is obligatory. Special attention paid to pictorial and expressive means – comparison, metaphor, personification, and other artistic techniques. The demonstration of poetic improvisations, verbal tricks and eloquence is the main goal of the writer. The article analyzes the specifics of the translation of maqam, which contain hints that require clarification, anachronisms, etc. Throughout the Middle Ages, Arab writers, using the maqams of al-Hariri as a model, composed their short stories in imitation of them.

Key words: **medieval Arabic literature, maqam collection, picaresque novel, expressive means, genre features, plot building.**

***Т.Э. Гаджимурадова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: taiba1970@mail.ru*
***М.Ф. Магамедалиева**, студентка, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: magamedalievam@mail.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ МАКАМНОГО СВОДА АЛЬ-ХАРИРИ

В статье рассматриваются художественные особенности макамного свода арабского писателя XI века аль-Харири. Отмечается жанровое своеобразие макамы (плутовской новеллы), соединившей в себе свойства стихов и прозы. Основные черты макамного повествования – изящность стиля изложения, рифмованная и ритмизованная проза, обязательное присутствие автора-повествователя и героя. Особое внимание уделяется изобразительно-выразительным средствам – сравнению, метафоре, олицетворению и др. художественным приёмам. Демонстрация поэтических импровизаций, словесных трюков и красноречия является основной целью писателя. Анализируется специфика перевода макам, которые содержат намеки, требующие разъяснений, анахронизмы и др. На протяжении всего средневековья арабские литераторы, используя макамы аль-Харири в качестве модели, сочиняли в подражание им свои новеллы.

Ключевые слова: **средневековая арабская литература, макамный свод, плутовская новелла, средства выразительности, жанровые особенности, сюжетостроение.**

Исследование художественных особенностей макамного свода аль-Харири является необходимым условием всестороннего рассмотрения одного из популярных жанров арабской средневековой поэзии, соединившего в себе свойства стихов и прозы, изысканно украшенной литературы и живой речи. Ученый спор здесь соседствует с рассказом о ловкой плутовской проделке, вдохновенная проповедь – с фривольным анекдотом, назидательные рассуждения – со злой

сатирой, условная композиция – с достоверным отражением реальной жизни средневекового города. Основоположником макамы (плутовской новеллы) признан писатель X века Абу-ль Фадль Ахмад ибн аль-Хусейн аль-Хамадани, получивший прозвище Бади аз-Заман (в переводе с арабского означает «чудо времени»). После него Абу Мухаммад аль-Касим аль-Харири в XI веке придал этому жанру совершенную форму. Изящность стиля изложения, рифмованная и ритмизованная проза, которые создают особый литературный стиль, – основные черты макамного повествования. Обязательно присутствие автора-повествователя и героя. В каждой макаме герой появляется в новом городе, по названию которого она обычно и именуется (Хульванская, Алеппская, Дамасская, Меккан-ская, Санаанская, Куфийская, Мерагская, Маарийская, Багдадская и др.). Место действия – чаще всего рынок, мечеть, дом судьи, уличный перекресток – словом, место, где много народу [1 – 5].

В центре повествования макам аль-Харири герой Абу Зейд, о проделках которого читатель узнает из уст повествователя аль-Хариса ибн Хаммама. В каждом городе рассказчик аль-Харис ибн Хаммам сталкивается с Абу Зейдом, появляющимся в разных местах всегда в новом виде и демонстрирующим в своих проделках ум, изобретательность, великолепное владение языком. Герой макам с удовольствием эксплуатирует людскую глупость, с легкостью идет на мошенничество, склонен к непристойной шутке. В любой ситуации Абу Зейд выступает со своими удивительными поэтическими импровизациями и словесными трюками, демонстрация которых остается для аль-Харири основной целью.

Абу Зейд часто талант, красноречие и остроумие в различных литературных состязаниях. Например, в «Хульванской макаме» он побеждает в споре о поэзии, поразив всех своим красноречием. Об этом свидетельствуют строки:

Ярко-красной чадрою стыдливо прикрыла она свое лицо –
Молодой луны серебристый свет пурпурным закатом скрыла.
Но я умолял – и гурия приоткрыла луны уголок
И быстрый свой взгляд – ароматный кинжал – в сердце мое вонзила! [1, с. 5].

В стихотворном фрагменте используется психологический параллелизм, суть которого заключается в том, что сюжет произведения строится на последовательном сопоставлении картин природы и человеческих отношений, имеет двучленную конструкцию. В первой части изображается картина природы, создается эмоционально-психологический фон: ярко-красный закат подобен чадре (лёгкому покрывалу, закрывающему голову), за которой скрывается лицо гурии (райской девы), точнее его часть («луны уголок»), а быстрый, пронзительный взгляд подобен кинжалу, вонзившемуся в сердце. Как видим, вторая часть изображает человека с высокой степенью абстракции. Параллелизм опирается на метафоры и эпитеты. Поэтому основные понятия связаны с описаниями: взгляд – ароматный кинжал, лицо – молодая луна, чадра – пурпурный закат, девушка – гурия.

Далее следуют строки из поэтической дискуссии:

Красавица в горе кончик банана рядами жемчужин кусала,
В одеждах печали недвижно стояла – пора разлуки наступала.
А черная ночь на прелестный день предзакатные тени бросала.
И сумрак, и свет несла гибкая ветвь, что в безмолвии трепетала.

Используемая аль-Харири метафора «ряды жемчужин» подчёркивает красоту, жемчужный блеск и белоснежность зубов. Банан – палец, который она нервно кусает, чёрная ночь – волосы, скрывающие прелестное лицо (день), а стан девушки подобен гибкой ветви. Абу Зейд начал читать свои стихи, виртуозно применяя различные средства выразительности, в том числе антитезу: чёрная ночь – прелестный день, сумрак – свет. В безмолвии, печали возникает трепет. Талант Абу Зейда был отмечен по достоинству. Арабы всегда ценили искусство красноречия. Услышав прекрасные строки из уст незнакомца, они стали выказывать ему уважение и почли за честь общение с ним.

В каждой макаме аль-Харири обязательно присутствует идея начала, повторения ситуации прошлого, неожиданной встречи, то есть само повествование нас вновь и вновь приводит к идее начала (первой встречи) и идее многократности (встреч было много или, по крайней мере, больше одной). Рассказчик, в седом старце разглядев черты Абу Зейда, обращается к нему: «– Какой злой ветер тебя носил? Борода была, как ночь, черна, отчего серебрится теперь она? Ведь я тебя, шейх, еле узнал!» [1, с. 5].

Разнообразие художественных приёмов, используемых Абу Зейдом, является свидетельством литературного мастерства.

Время тяжелой поступью идёт
И людей за собою ведёт.
К богатству сегодня тебя приведёт,
А завтра низринет, в могилу сведёт.
Обманчивым блеском не будь ослеплён –
Везенье берет бесталанных в полон.
Не сетуй, что злою судьбой обделён,
Терпеть научись – и ты будешь спасён!
Не злато ещё золотая руда –
Разумным не станешь без мук и труда!

В первой строке использовано олицетворение «время идет и людей за собою ведет». В конце стиха – риторические восклицания: «Терпеть научись – и ты будешь спасен!», «Разумным не станешь без мук и труда!»

Переводчику удалось передать настроение героя. Абу Зейд не скуп на мудрые советы. Дав пару наставлений, он прощается. В макамах часто используются многочисленные намёки, которые требуют дополнительных разъяснений и комментариев для понимания смысла рассказа. Например, в макаме «О двух динарах» Абу Зейд жалуется на невзгоды, которые обрушились на него и его семью: «И мы поселились в низине». Русский читатель (вероятно, даже современный араб-горожанин) не сразу поймёт, почему пребывание в низине должно свидетельствовать о бедности. Комментатор поясняет: «Они выбрали низину местом жительства по причине бедности, чтоб гости не видели их огонь» [1, с. 3]. В переводе этот отрывок передается так, что нет необходимости в дополнительных разъяснениях: «На стоянке теперь я не жгу огней, боясь привлечь незваных гостей».

Писатель IX в., «вершина адабной литературы», аль-Джахиз говорил об огромном влиянии слова на душу человека, о возможности воспитать человека «благородным словом»: «И если мысль благородна, а слово доходчиво, если оно поистине талантливо, если в нем нет ни нарушения гармонии, ни деланности, оно производит на душу человека такое же действие, как дождь на плодородную землю. И если слово обладает всеми этими качествами, и тот, кто произносит его, делает это как подобает, то Аллах дает ему такой успех и его слово получает такой отклик, что даже сердца могущественных владык признают величие слова» [2, с. 105].

Фабула и композиция макам аль-Харири обычно строятся так, чтобы дать автору максимальную возможность продемонстрировать свою виртуозную поэтическую технику. Например, в третьей, «Динарской макаме» аль-Харис ибн Хаммам, проводивший время за изысканной беседой в обществе образованных людей и приятных сотрапезников, был тронут видом нищего в рубище (нищим оказывается Абу Зейд), который, присоединившись к компании, приветствовал присутствующих изысканной речью, содержавшей жалобы на судьбу и просьбы о помощи. Пораженный его красноречием, аль-Харис ибн Хаммам вынул золотую монету и пообещал подарить её нищему, если тот воспоет её в стихах. В ответ Абу Зейд экспромтом сочиняет панегирик в честь динара:

Хвала ему, желтому, сияющему в своей желтизне. Он скитается по свету, далеки его странствия.

Престиж его и слава безграничны, линии на поверхности его заключают секрет богатства.

Вид его вызывает мысль об осуществлении чаяний, а лик его восхищает людей…

Восхищенный мастерством Абу Зейда, аль-Харис ибн Хаммам обещает подарить ему ещё один динар, если тот сумеет экспромтом сочинить на него поношение (сатиру). В ответ нищий поэт незамедлительно прочитывает новые стихи:

Будь он проклят, обманщик и льстец, подобный двуличному лицемеру, желтолицый с обеих сторон.

Он являет взору смотрящего два лица: украшение возлюбленного (резную надпись) и цвет влюбленного (желтизну).

По мнению знающих истину, любовь к нему ведёт к совершению поступков, вызывающих гнев Творца.

Если бы не он – не отрубали бы левую руку укравшему и не совершал бы мерзостей порочный человек.... и т.д. [1, с. 30 – 31].

Самого аль-Харири, равно как и его слушателей, восхищала способность поэта экспромтом с одинаковым блеском восславить и подвергнуть осмеянию одно и то же лицо или объект. Вместе с тем в этом эпизоде содержится также пародирование нравов придворных панегиристов, с лёгкостью меняющих свои симпатии, способных к мимикрии – умению приспосабливаться к различным обстоятельствам.

Каждая макама аль-Харири заключает в себе определенный смысл и является кладезем различных тропов и стилистических приёмов. В них содержатся намеки, понятные людям того времени, но требующие разъяснений для современного читателя. Рассмотрим «Сасанскую макаму», сорок девятую по счету, в которой Абу Зейд чувствует приближение смерти и призывает к себе сына, чтобы дать ему последние наставления:

حكى الحارثُ بنُ همّام قال: بلَغني أنّ أبا زيدٍ حينَ ناهزَ القَبْضَةَ. وابتَزّهُ قِيدُ الهِرَم النّهْضَةَ. أحضرَ ابنَهُ. بعْدَما اسْتَجاشَ ذِهنَهُ. وقال لهُ: يا بُنيّ إنهُ قد دنا ارتِحالي منَ الفِناء. واكتِحالي بمِروَدِ الفَناء. وأنتَ بحمْدِ اللهِ ولِيُّ عهْدي. وكبْشُ الكَتيبَةِ السّاسانيّة منْ بعْدي. ومثْلُكَ لا تُفرَعُ لهُ العَصا. ولا يُنبَّهُ بطَرْق الحِصَى. ولكنْ قد نُدِبتَ إلى الإذْكار. وجُعِلَ صيْقَلاً للأفكارِ. وإني أُوصيكَ بما لمْ يوصِ بهِ شيثٌ الأنْباطَ. ولا يعْقوبُ الأسْباطَ. فاحفظْ وصيّتي. واجتنِبْ معْصِيتي. واخُذْ مِثالي. واقْفُهْ أمْثالي.

Передается от Хариса ибн Хаммама: когда к смерти Абу Зейд стал приближаться и трудно ему стало подниматься, раздул он угли, что в уме ещё тлели. (Под «углями» имеются в виду знания и жизненный опыт). Сына призвал к своей постели и сказал ему: – Послушай меня, о мой сын! Пора мне сурьмиться смертной сурьмой, время пришло покинуть сей дом и туда уйти, куда мы все уйдем. Ты, хвала Аллаху, наследник мой – и станешь над бродягами главой: за собой поведешь ты братство Сасана наподобие мудрейшего в стаде барана. Не пристало тебе заблуждаться и гаданьем на камешках заниматься (в то время это занятие было популярно среди арабов так же, как гадание на стрелах). Призван ты людей поучать, умы их до блеска начищать. И теперь, когда приходит прощанье, выслушай, сын, мое завещанье. Таких советов даже Щис набатеям не давал, сам Якуб так потомков не наставлял. Свято заветы мои сохраняй, ослушания избегай. Ты меня возьми за образец: делай все так, как делал отец» [1]. Переводчики (В.М. Борисов, А.А. Долинина) старались передать

содержание макамы максимально близко к оригиналу, сохранив в том числе рифму:

النَهْضَةَ – القَبْضَةَ
ذِهنَهُ – ابنَهُ
الفَناء – البِقاء
بعْدي – عهْدي
الحصَى – العِصا
للأفكار – الإذكار

يا بُنَيّ إني جرّبْتُ حقائِقَ الأمور. وبلَوْتُ تصاريفَ الدّهور. فرأيْتُ المرْءَ بِنَشْبِهِ. لا بِنَسَبِهِ. والفحْصَ عن مكسَبِهِ. لا عنْ حسَبِهِ. وكُنتُ سمِعْتُ أنّ المَعايشَ إمارَةٌ. وتجارَةٌ. وزراعَةٌ. وصناعَةٌ. فمارَسْتُ هذِهِ الأرْبَعَ. لأنظرَ أيّها أوفقُ وأنفعُ. فما أحْمَدْتُ منها معيشَةً. ولا استرْغَدْتُ فيها عِيشَةً. أما فرَصُ الولايات. وخُلَسُ الإمارات. فكأضْغاثِ الأحْلام. والفَيْءِ المُنتَسِخِ بالظّلام. وناهيكَ غُصَصَةً بمَرارَةِ الفِطام. وأما بضائعُ التّجارات. فعُرْضَةٌ للمُخاطَرات. وطُعمَةٌ للغارات. وما أشْبَهَها بالطّيور الطّيّارات. وأما اتّخاذ الضّياع

В переводе: «Я испытал все превратности судьбы, горечь и страдания. Испытал разные ремесла: дела торговые и управление, ремесленный промысел и земледелие. Дела управления каждый день подвергаются изменениям. А доходы эмира – смутные сны, которые готовы исчезнуть, как тень, что тает, как только уходит день. Кажется сладким кубок правленья, да горько похмелье при пробужденьи». «Жизнь купца словно перелетной птицы полет, но птицу в полете всякое ждет. Ему грозят и оскорбления, и разорение от ограбления. А люди ремесленного звания трудятся только для пропитания» [1, с. 51].

Доходы эмира сравниваются со снами и тенью неслучайно. Так автор намекает на нестабильное экономическое положение в то время. Говоря, что «сладок кубок правленья, да горько похмелье при пробужденьи», Абу Зейд даёт знать, что чем выше человек взлетает, тем больнее падать. Успех, слава и богатство могут стать причиной помутнения разума. Интересно, что постоянный рассказчик макам, купец аль-Харис ибн Хаммам, описывает свою решимость отправиться в очередное путешествие как неожиданное непреодолимое желание: он словно «окрылател умом», по образному древнерусскому выражению, приведенному Д.С. Лихачевым [3, с. 358], а Абу Зейд прямо говорит: «Жизнь купца – перелётной птицы полёт». В своей речи Зейд использует крылатые выражения, мудрые высказывания, которые актуальны и по сей день. Одна из важных особенностей макам – умелое сочетание стихотворной и рифмованной, ритмизованной прозы. Это ясно передаёт отрывок из «Сасанской макамы»:

خُذْها إلَيْكَ وصِيّةً ** لمْ يوصِها قَبْلي أحَدْ
غَرّاءَ حاوِيَةً خُـلا ** صابَ المَعاني والزُّبَدْ
نقّحْتُها تَنْقيحَ مِنْ ** مَحَضَ النّصيحةَ واجتَهَدْ
فاعْمَلْ بما مَثّلْتُـهُ ** عمَلَ اللّبيبِ أخي الرّشَدْ
حتى يقولَ النـاسُ هـ ** ذا الشّبْلُ مِنْ ذاكَ الأسَدْ

Звездой путеводною стань, мой совет!
Прими его, сын, как отцовский завет.
Такого совета никто не давал –
Чтоб столько премудрости он содержал.
Я каждое слово обдумывал в нём,
Полезные мысли я пролил дождём.
Согласно завету теперь поступай,
И мужем разумным по жизни ступай,
Чтоб люди сказали: «Вот истинный львёнок:
У мудрого льва он набрался силёнок».

Переводчик максимально точно передаёт смысл наставлений Абу Зейда. Ряд выражений заменены на более понятные русскоязычному читателю, например, используемое в первой строке слово وصيّة(васи'я) – «завещание, завет» сравнивается с путеводной звездой, указывающей путь наследникам. Интересной с художественной точки зрения представляется 51-я макама аль-Хамадани, которая называется «Бишрийская». Она начинается со слов:

حَدَّثَنا عِيسَى بْنُ هِشَامٍ قَالَ: كَانَ بِشْرُ بْنُ عَوَانَةَ العَبْدِيُّ صُعْلُوكاً. فأَغَارَ عَلَى رَكْبٍ فِيهِمُ امْرَأَةٌ جَمِيلَةٌ، فَتَزَوَّجَ بِهَا، وَقَالَ: مَا رَأَيْتُ كَاليَوم، فَقَال

«Рассказывал нам Иса ибн Хишам о Бишре ибн Авана ал-Абди, что он был разбойником. И в один день после набега он захватил красивую женщину и женился на ней и сказал: – Никогда такого дня как сегодняшний я не видел».

Макама названа «Бишрийская» по имени героя Бишр Авана, с которым связаны описываемые в ней события:

فَقَالَتْ:
أَعَجَبَ بِشْراً حَوَرٌ فِي عَيْنِي ** وَسَاعِدٌ أَبْيَضُ كَالْجَيْنِ
وَدُونَهُ مَسْرَحُ طَرْفِ العَيْنِ ** خَمْصَانَةٌ تَزْفِلُ فَي حِجْلَيْنِ
أَحْسَنُ مَنْ يَمْشِي عَلى رِجْلَيْنِ ** لَوْ ضَمَّ بِشْرٌ بَيْنَهَا وَبَيْنِي
أَدَامَ هَجْرِي وَأَطَالَ بَيْنِي *** وَلَوْ يَقِيسُ زَيْنَهَا بِزَيْنِي

И она сказала:
Поразили Бишра чернота моих глаз и руки белые, как серебро.
И как он проглядел красавицу, которая горделиво шла, звеня браслетами.
Она лучше всех на свете (досл.: тех, кто ходит по земле).
И если бы Бишр поставил её и меня, со мной бы он развёлся навсегда, если бы сравнил её красу с моей (перевод А.А. Долининой).

В данном фрагменте мы наблюдаем такие средства выразительности, как сравнение (руки белые, как серебро) и элементы описания. Зейд искусно соблюдает рифму, последнее слово в каждой строке заканчивается буквой «даль»: زَبَـد – أحَـد

الرَّشَـد – اجتَـد
الأسَـد

Слова в этом фрагменте состоят из одинаковых букв (анаграммы). В последнем слове в каждой строке ударение падает на последний слог. Такой тип рифмы называется «мужской». Далее следуют слова:

لأَسْفَرَ الصُّبْحُ لِذِي عَيْنَيْن قَالَ بِشْرٌ: وَيْحَكِ مَنْ عَنَيْتِ؟ فَقَالَتْ: بِنْتَ عَمِّكَ فَاطِمَةَ، فَقَالَ: أَهِيَ مِنَ الحُسْنِ بِحَيْثُ وَصَفْتِ؟ قَالَتْ: وَأَزْيَدُ وَأَكْثَرُ، فَأَشَدَّ يَقُولُ:

وَيْحَكِ يَا ذَاتَ الثَّنَـايَا البِيضِ ** مَا خَلَّتْنِي مِنْكِ بِمُسْتَـعِيضِ
فَالآنَ إِذْ لَوَّحْتِ بِـالتَّـعْرِيضِ ** خَلَوْتِ جَوّاً فَاصْفِرِي وَبِيضِـي
لاَ ضَمَّ جَفْنَايَ عَلَى تَـغْمِيضِ ** مَا لَمْ أَنَلْ عِرْضِي مِنَ الحَضِيضِ

Услышав это, Бишр воскликнул: О, горе тебе! Кого ты подразумеваешь? И ответила жена: Фатиму, дочь твоего дяди.

Бишр сказал: – Неужели она настолько прекрасна, как ты её описала?

– Ещё прекраснее.

И тогда Бишр ответил: – Я не думаю, что заменю тебя кем-то, но если будешь порицать и намекать, твой путь свободен. Я честь свою берегу.

В этом отрывке каждая строка заканчивается одинаковой буквой – ……ض .

البِيضِ
بِمُسْتَـعِيضِ
بِـالتَّـعْرِيضِ
وَبِيضِـي
الحَضِيضِ

События продолжают развиваться. Бишр отправляется в путь и сталкивается со львом. Между ними происходит борьба. Он убивает льва и его кровью пишет письмо Фатиме, которое содержит различные средства выразительности и стилистические приёмы. Вначале Бишр обращается к своей возлюбленной и описывает свою встречу со львом: «Увидела бы, как два льва столкнулись…». Себя он сравнивает с храбрым львом. Сравнение в таких оборотах, как «глазами словно углями сверкая», «словно возвышенная глыба»; метонимия: «надежнее спина земная». В конце повествования употребляется риторическое обращение: «Ты хочешь, чтобы я обратился в бегство, тебе с позором душу оставляя?». В письме используются эпифора и инверсия:

مَشَى وَمَشَيْتُ مِنْ أَسَدَيْنِ رَاماً مَرَاماً كَانَ إِذْ طَلَبَاهُ وَعْرَا

Отсутствие союзов передаёт напряжённость события, его динамику.

Наиболее частым художественным приёмом является сравнение (ат-ташбих). С помощью него автор наиболее точно передаёт атмосферу, чувства героев, их внешность, а порой и своё настроение, а также значимость тех или иных слов и выражений. Творение аль-Харири подтверждает мысль арабского писателя IX века аль-Джахиза о том, что «у арабов есть всё – и это умение говорить, не задумываясь, подобное вдохновению, без труда, легко и бесхитростно, не напрягая мысли и не прибегая к посторонней помощи» [2, с. 107]. «Плетение словес» основано на внимательнейшем отношении к слову: к его звуковой стороне (аллитерация, ассонанс и т. п.), «к этимологии слова… к тонкостям его семантики (сочетания синонимические, тавтологические и пр.). Поиски слова, нагромождения эпитетов, синонимов исходили из тех же представлений о тождестве слова и сущности божественного писания» [4, с. 114]. Особенно богата выразительными средствами речь главного героя – Абу Зейда, который не упускает возможности продемонстрировать свои знания, красноречие и остроумие, восхищая присутствующих. На протяжении всего Средневековья арабские литераторы, используя макамы аль-Харири в качестве модели, сочиняли в подражание им свои новеллы. Удачной находкой оказалась возможность многократной демонстрации сообразительности героя и литературной одарённости.

Библиографический список

1. Аль-Харири Абу Мухаммад аль-Касим. *Макамы. Арабские средневековые плутовские новеллы*. Москва, 1987.
2. Шидфар Б.Я. *Образная система арабской классической литературы (VI – XII вв.)*. Москва, 1974.
3. Лихачев Д.С. *Поэтика древнерусской литературы*. Ленинград, 1967.
4. Дехтярь А.А. *Проблемы поэтики дастанов урду*. Москва, 1979.
5. Тептюк П.С. *Некоторые особенности классической макамы*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-klassicheskoy-makamy

References

1. Al'-Hariri Abu Muhammad al'-Kasim. *Makamy. Arabskie srednevekovye plutovskie novelly*. Moskva, 1987.
2. Shidfar B.Ya. *Obraznaya sistema arabskoj klassicheskoj literatury (VI – XII vv.)*. Moskva, 1974.
3. Lihachev D.S. *Po`etika drevnerusskoj literatury*. Leningrad, 1967.
4. Dehtyar' A.A. *Problemy po`etiki dastanov urdu*. Moskva, 1979.
5. Teptyuk P.S. *Nekotorye osobennosti klassicheskoj makamy*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-klassicheskoy-makamy

Статья поступила в редакцию 06.06.21

УДК 82

***Gadzhimuradova T.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: taiba1970@mail.ru*
***Tazhudinov O.A.**, student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: curly.9605@gmail.com*

THE PROBLEM OF A PERSONALITY AND PEOPLE IN THE NOVEL "THE WAR IN THEBES" BY NAGUIB MAHFOUZ. The article examines the historical novel by Naguib Mahfouz "The War in Thebes", which belongs to the "Pharaoh" series, which reflects three more works about the pharaohs of Ancient Egypt. The author relies on true facts. A short excursion into history makes it possible to understand that only in the fight against the Hyksos was it possible to defend their national identity. The main protagonists of the novel are historical personalities, whose fate, their worldview, relationships with the people allow us to consider the problem of personality and people, which is worthy of expression on the example of three generations of the rulers of Thebes – Sekenenra, Kamos and Ahmose. The main motive for Mahfouz becomes the motive of the change of generations, who donate their blood and life on earth in the name of the people, their salvation from the invaders. The researchers conclude that the study of history by artistic means undertaken by Naguib Mahfouz in the novel "The War in Thebes" allows to compare distant eras, to reflect on the common issues of civilization, the nature of man, the problem of personality and people, to investigate not only fait accompli, but also potentially possible ways of developing events of the past.

Key words: **Arabic historical novel, "Pharaoh" series, historical personality, problematic, plot building, imagery, fiction.**

***Т.Э. Гаджимурадова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: taiba1970@mail.ru*
***О.А. Тажудинов**, студент, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: curly.9605@gmail.com*

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ И НАРОДА В РОМАНЕ НАГИБА МАХФУЗА «ВОЙНА В ФИВАХ»

В статье рассматривается исторический роман Нагиба Махфуза «Война в Фивах», относящийся к «фараоновской» серии, в которой нашли отражение еще три произведения о фараонах Древнего Египта. Автор опирается на подлинные факты. Небольшой экскурс в историю даёт возможность понять, что только в борьбе с гиксосами можно было отстоять свою национальную самобытность. Главные действующие лица романа – исторические личности, судьба которых, их мировоззрение, взаимоотношения с народом позволяют рассмотреть проблему личности и народа, которая получает достойное выражение на примере трёх поколений правителей Фив – Секененры, Камоса и Яхмоса. Ведущим для Махфуза становится мотив смены поколений, отдающих свою кровь и жизнь на земле во имя народа, его спасения от захватчиков. Авторы делают вывод о том, что исследование истории художественными средствами, предпринятое Нагибом Махфузом в романе «Война в Фивах», позволило сопоставить далёкие друг от друга эпохи, размышлять над общими вопросами развития цивилизации, природой человека, проблемой личности и народа, исследовать не только свершившиеся факты, но и потенциально возможные пути развития событий прошлого.

Ключевые слова: **арабский исторический роман, «фараоновская» серия, историческая личность, проблематика, сюжетостроение, образность, художественный вымысел.**

Нагиб Махфуз был писателем, прекрасно знающим историю Древнего Египта, верно ориентирующимся в сложнейших перипетиях как давнего, так и недавнего прошлого. С особой заинтересованностью и сосредоточенностью он освещал глубинные процессы народной жизни и быта, истории и культуры, общественно-политического и социального развития в исторических романах «фараоновской» серии – «Мудрость Хеопса» (1935 – 1936 гг.), «Радопис» (1936 – 1937 гг.), «Война в Фивах» (1937 – 1938 гг.) и в коротких рассказах, действие в которых происходит во времена фараонов. Роман «Война в Фивах» вышел в свет в 1944 году [1 – 5]. За каждой исторической эпохой, датой стоят великие переломы, бури, трагические явления, которые представляют очень интересный материал для размышлений, художественно-эстетических обобщений. Обращение Н. Махфуза к далёкому прошлому продиктовано прежде всего желанием разобраться в дне сегодняшнем. Герои его исторических романов борются за свободу и счастье своего народа. Подобное мировоззрение преследует цель мобилизации национальных сил, объединения народа в решении жизненно важных проблем. Известно, что писателю больше всего удаются произведения, которые он внутренне выносил, пережил. Сопричастность к судьбе народа, пусть отдалённая, размытая временем, сообщает психологическую достоверность и персонажам, и событиям, происходящим в романе «Война в Фивах» [1].

Египтяне свою национальную самобытность отстаивали в борьбе с многочисленными врагами. С целью возрождения национального духа Махфуз вернул к жизни великолепнейшие образы героев старины, воспел их самоотверженность во имя родины, отвагу, мужество. Он попытался философски осмыслить пройденный народом путь, зигзаги и крутые виражи сложного и интересного периода в истории Египта – времени правления гиксосов (пастухов).

В романе особого внимания заслуживает тема личности, которая получает своё достойное выражение на примере трёх поколений правителей Фив – Секененры, Камоса и Яхмоса. Ведущим для Махфуза становится мотив смены поколений, отдающих свою кровь и жизнь на земле во имя народа, его спасения от зла. Арабская народная пословица гласит: «Достойней всех тот, кто честно нёс свою ношу». Правители Фив исполнены осознания честно выполненного человеческого долга.

Исторические источники сообщают, что гиксосы – народы, завоевавшие часть Древнего Египта в XVIII – XVI вв. до н.э. Их владения простирались до Асьюта. Южная часть Египта продолжала оставаться в руках «теневых» правителей Фив. Политический раскол (1650 – 1549 гг. до н.э.) в Египте лёг в основу сюжетной коллизии.

Гиксосы перенесли столицу из Мемфиса в Аварис. Продвинувшись вглубь египетских территорий, они тем не менее не смогли покорить Верхний Египет. Пастухи не только захватили часть страны, но и основали собственную династию. Это был первый известный случай правления страной захватчиками [2]. Правившая в это время XVII династия, собравшись с силами, начала войну против пастухов. Даже в период своего наивысшего расцвета гиксосы побаивались своего могущественного вассала – царя Фив Секененра, трагически погибшего в битве за свободу. Сохранившаяся мумия несёт на себе следы увечий [3]. Считается, что именно она подтолкнула Махфуза написать этот роман.

Сын Секененры, Камос (последний царь XVII династии), собрал войско, дошёл до Авариса, столицы гиксосов, не смог её захватить. Первый фараон XVIII династии, Яхмос, одержал над гиксосами окончательную победу. Их резиденция – Аварис – была разграблена, а сами гиксосы изгнаны. В романе военная кампания завершилась захватом Авариса. Летописные источники свидетельствуют, что борьба за освобождение Египта имела затяжной характер, египтяне преследовали гиксосов до Палестины. Известно, что один из правителей гиксосов, царь Нехси, ввёл в Нижнем Египте культ Сета – главного бога пастухов. Таков событийный стержень, сюжетная основа «Войны в Фивах». Писатель стремится максимально приблизить нас к эпохе, времени и атмосфере жизни своих героев, ничего по возможности не упустив. Знание быта разных слоёв общества, удивительно правдоподобные описания городов Древнего Египта, особенно Фив и Авариса, осведомлённость в области военного дела, точное воссоздание панорам сражений и мн. др. сообщают произведению художественную и историческую достоверность, придают своеобразный колорит.

Показательно, что начинается описание с Нила – жизненно важной артерии Египта. «Река, движущаяся, меняющаяся и в то же время неподвижная, как бы остающаяся на месте, – удивительно точный, ёмкий образ именно пути-дороги, совмещающий в себе значения и «дороги» (некоторого типа художественного пространства), и «пути» (т. е. движения персонажа в этом пространстве)» [4, с. 142]. В романе «Война в Фивах» Нил реализует идею связи пространственных координат, являясь связующим звеном между северными (завоеванными) и южными (свободными) территориями. В то же время Нил – «самодвижущаяся дорога» [3, с. 142]. И в этом контексте несет идею странствия и скитальчества одновременно. Царственная семья оказалась в Нубии в изгнании на десять лет, но прилагала все усилия, чтобы вернуться на родину. Оказавшись скитальцами (т.е. потеряв, пусть на время, свой дом), они одновременно пришли к странничеству, особенному состоянию души, сохранив чистоту помыслов, силу воли, стремление к победе. Идея дороги смыкается с идеей нравственного роста идущих по ней. И, конечно, исполнение желания – возвращение на родину победителями – возможно только в конце пути. События, начавшиеся на реке, на ней же получают логическое и эмоциональное завершение. К концу пути герои приходят возмужавшими, мудрыми, закалёнными в страдании, изменившимися [5, с. 112]. Завязка любовного сюжета начинается с момента знакомства принца Яхмоса с принцессой пастухов Аменридис. Судьбоносная встреча тоже произошла на реке.

Начало романа характеризуется предпроцессуальностью. Есть указание на время происходящих событий, имена и действующие лица, большая часть которых – исторические личности. Место действия формирует общее представление

о возможных будущих событиях. На палубе корабля разместились трое, один из которых, гофмейстер пастухов, предположил, что совсем скоро на южных землях «прервётся тягостная тишина», и «в безмятежное небо» взлетит «ястреб войны» [2, с. 4]. Из их разговора становится ясно, что египтяне правят только южными землями, а точнее, городом – Фивами, правитель которого «дерзко венчает свою голову царской короной, возводит дворцы, словно фараон, и безмятежно разгуливает по Фивам, точно в мире не осталось никаких забот» [2, с. 4]. Говорящие обсуждают ситуацию, сложившуюся в Египте, в котором даже жители покорённого Мемфиса, столицы царства, внешне проявляют покорность, в действительности же живут ненавистью и жаждой мщения. Тогда что говорить о Фивах, для жителей которого остаются только «кнут и секира» [2, с. 4]. За двухсотлетнее господство гиксосов на египетской земле Южный Египет не растерял своей самобытности, остался независимым, не допустив в свои пределы ни одного гиксоса.

Тема нерастраченного величия царей Египта продолжается в описании встречи Секененры с посланником царя гиксосов Апофиса. Обычно раз в год они являлись с Севера, чтобы получить камни и зерно. «Цари пастухов считали это данью, а цари Фив – взяткой, при помощи которой можно избавить себя от посягательств захватчиков» [2, с. 7]. Но не тут-то было. Посланник передал три просьбы от царя пастухов. «В последнее время царь, мой повелитель, жалуется на страшные боли, лишающие его покоя ночью, и на ужасный шум, режущий его благородный слух. Царь стал жертвой бессонницы и недомогания. <…> Совсем отчаявшись, мой повелитель обратился к прорицателю храма Сета, и этот мудрец тут же догадался о природе его недомогания. Прорицатель сказал: «Источником всех ваших страданий является рев обитающих на Юге гиппопотамов, который проникает в самое сердце повелителя». Прорицатель заверил, что нет иного пути к исцелению, как истребить этих животных» [2, с. 7]. Просьба была предлогом – вряд ли гиппопотамы, водящиеся в озере Фив, могли мешать сну повелителя. Эти священные для Фив животные пользовались всеобщей заботой и неприкосновенностью.

Вторая просьба-приказ касалась необходимости построить на Юге храм Сету, в котором бы упоминалось имя Царя пастухов. Третье условие касалось белой короны [2, с. 8], которую Секененра осмелился надеть, в то время как «в этой долине есть всего один царь, который имеет право на это» [2, с. 8]. Все ждали решения царя. И он не заставил его ждать. Голосом, полным решимости и силы, сказал: «<…> Я отвергну эти унизительные требования Апофиса и дождусь его ответа, каким бы они ни был. Если он предпочтёт мир, пусть будет мир, а если решит начать войну, пусть будет война!» [2, с. 11].

Философы всех времён грезили о всеобщей справедливости на земле. И свои надежды связывали с моральными качествами государственных деятелей. Махфуз изобразил идеальных правителей – Секененра, Камоса и Яхмоса, которые щедро были награждены такими достоинствами, как доброта, мудрость, храбрость, сила духа. И наоборот, правители пастухов проводили политику попрания самобытной культуры египтян и насаждения своих нравов и обычаев, проявляли коварство и высокомерие, лицемерие и корысть. И эта психологическая несовместимость «соседей» становится ещё более явной в период военных столкновений. Велики были жертвы египтян, но не напрасны. Во все времена были правители, которые заботились только о личном благополучии, совершенно игнорируя общенациональные интересы. Махфуз изображает царей Египта, для которых сначала «мы» и только потом «я». И именно поэтому народ выстоял, сумел пройти через тяжелейшие испытания и сохранить себя. Махфуз уже с высоты XX века утверждает, что только возрождение общенационального сознания способно спасти от полного уничтожения народ, стоящий на краю «страшной пропасти». Созданный Махфузом семейный портрет царей Египта, воспоминания о благородных предках, не желавших подчиняться гиксосам, помогают понять, как эти люди, их деятельность сыграли огромную роль в формировании общенациональных идеалов. Для этой цели они призвали на помощь предков, воскресили своих исторических героев, стряхнули пыль с обликов забытых патриотов и поставили их в пример своим современникам.

Секененра, его мать, дети, предки – это благородные люди, привыкшие за всё отвечать сполна, честные и бескомпромиссные. Писатель показывает, как часто в прошлом судьба страны, народа зависела от нравственной стойкости человека, облечённого большой властью. Секененра, Камос, Яхмос владели качествами, одобряемыми в народе: умом, мужеством, справедливостью, щедростью, вниманием к тем, кто нуждался в помощи, полководческим талантом. Они сумели вернуть государство, где народу жилось в достатке, в справедливости, продемонстрировав незаурядные организаторские способности. Весьма выразительны сцены (а их в романе много!), связанные с проявлением истинного героизма египтян. Египтяне проявляли чудеса храбрости и героизма, но их было слишком мало. И силы были неравные. Но это не мешало им рваться в неравный бой. Каждый мечтал уйти из жизни достойно, так, как это сделал их повелитель Секененра.

Вторая часть повествования начинается после длительного десятилетнего перерыва. В Южный город направляется внук Секененры, Яхмос, который убеждается, что народ живёт надеждами на избавление, не хочет мириться со своим униженными положением, задаётся вопросом: «Неужели этой ночи не наступит конец?» Ночь – время, наступившее после трагической гибели Секененры. За десять лет одних судьба обрекла на унижения, а других заставила вкусить горечь изгнания. Но теперь все они – отвергающие неравенство и жаждущие борьбы – готовы выступить единым фронтом против своего самого главного врага – гиксосов. Царская семья все десять лет в изгнании жила надеждами и верой. Но жизнь её не проходила в бездействии, наоборот, полным ходом шла подготовка к грядущим битвам. Ремесленники со всех городов Нубии были наняты делать оружие, шлемы и другое военное снаряжение, строить боевые колесницы, корабли. Напата стал городом-заводом, в котором, ни на минуту не прекращаясь, продолжалась работа. Все вместе – и люди знатного происхождения, и простой люд – занимались подготовкой войска. «… эти люди, движимые волнением, любовью и ненавистью, казалось, превратились в хищных зверей» [2, с. 68], потому что каждый из них готов сразиться «с десятью пастухами с грязными бородами и белой кожей» и обратить их в бегство. Двести лет правя Египтом, гиксосы потеряли былую хватку. Жизнь в роскоши и достатке стала причиной деградации когда-то сильных и отважных воинов. Египтяне, находясь в состоянии грядущих перемен, искренне в них веря, держали своё тело и дух в полной боевой готовности. Девизом каждого воина стали слова: «Живи как Аменхотеп, умри как Секенена!» [2, с. 70].

Грозная армия, вселяющая благоговейный страх в сердца и умы, шла, полная решимости освободить народ. Друг за другом пали под натиском египтян захваченные гиксосами города. Народ, жаждущий перемен, исстрадавшийся от унижений и оскорблений за последние десять лет, поднял восстание. Ряды армии пополнялись за счет добровольцев. Колесницы и лошади были захвачены в качестве военных трофеев.

Правитель должен быть частью своего благородного народа, его славным и лучшим представителем. «Его надежды – мои надежды, его боль причиняет мне не меньшие страдания, его цвет кожи такой же, как у меня!» [2, с. 90], – говорит Яхмос, воплотивший в себе лучшие свойства личности – величавую силу, чувство собственного достоинства, внушительную уверенность и удивительное спокойствие в принятии жизненно важных решений. В то же время писатель тонко даёт почувствовать лирико-интимный характер образа Яхмоса через само состояние влюблённого героя, временами как бы отрешённого от внешнего мира и погружённого в созерцание мира внутреннего. Важно, что определенная героизация характера временами уступает место более острому восприятию действительности или её поэтизации. Но писатель в любом случае остаётся верным жизненной правде. Чуждый нагнетанию драматизма, он ищет в своих героях ту внутреннюю значительность, которая раскрывается в государственных делах, в повседневных житейских событиях.

Борьба со злом – акт свободной воли отдельного человека, его победы над собой. Не могут оставить равнодушными человеческий подвиг Секененры, его сына Камоса, их трагическая гибель на поле брани, страстное стремление к свободе для народа, стойкость в сопротивлении злу, красота нравственного самопожертвования. Проигранные сражения, разрушенные города и крепости, опустошение и разорение дают немало оснований для скорби, которая, лишь будучи осмысленной, может превратиться в энергию созидания. Народ не растерялся, а, испытывая страдания, думал о грядущих победах, надеялся, что когда-нибудь сможет вернуть себе родину. Исследование истории художественными средствами, предпринятое Нагибом Махфузом в романе «Война в Фивах», позволило сопоставить далёкие друг от друга эпохи, размышлять над общими вопросами развития цивилизации, природой человека, проблемой личности и народа, исследовать не только свершившиеся факты, но и потенциально возможные пути развития событий прошлого.

Библиографический список

1. Махфуз Н. *Война в Фивах*: Роман. Available at: https://royallib.com/read/mahfuz_nagib/voyna_v_fivah.html#20480
2. *Гиксосы*: материал из Википедии. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/
3. Марков Г. *Смерть была невероятно жестокой: как убили фараона Секененру*. Available at: https://www.gazeta.ru/science/2021/02/18_a_13483196
4. Неелов Е.М. *Волшебно-сказочные корни научной фантастики*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1986.
5. Дехтярь А.А. *Проблемы поэтики дастанов урду*. Москва, 1979.

References

1. Mahfuz N. *Vojna v Fivah*: Roman. Available at: https://royallib.com/read/mahfuz_nagib/voyna_v_fivah.html#20480
2. *Giksosy*: material iz Vikipedii. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/
3. Markov G. *Smert' byla neveroyatno zhestokoj: kak ubili faraona Sekenenru*. Available at: https://www.gazeta.ru/science/2021/02/18_a_13483196
4. Neelov E.M. *Volshebno-skazochnye korni nauchnoj fantastiki*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1986.
5. Dehtyar' A.A. *Problemy po`etiki dastanov urdu*. Moskva, 1979.

Статья поступила в редакцию 06.06.21

УДК 894.612.8

***Gadzhimuradova T.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: taiba1970@mail.ru*
***Shakhpazova A.I.**, MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: ami.isabekovna@gmail.com*

THE MAIN MOTIVES OF SEDAGET KERIMOVA'S LYRICS. The article is dedicated to the study of artistic originality and identification of the main motives of the lyrics of Sedaget Kerimova, one of the representatives of modern Lezgian and Azerbaijani literature, poet, novelist, playwright, publicist. Sedaget Kerimova's poetic heritage is represented by philosophical, civil, love, and landscape lyrics. In this article, based on the analysis of the poetic works of the author under study, the main motives of the lyrics are revealed. The paper is the first attempt to study the poetic creativity of Sedaget Kerimova. It is noted that Kerimova's poetry uncompromisingly shows the problems of modern reality, which are closely linked to the vital interests of the nation. Psychological persuasiveness, social and philosophical scale are the distinctive features of S. Kerimova's artistic heritage. S. Kerimova's creative heritage is of particular interest precisely because of the high citizenship, the expression of acute social issues, the popular desire for freedom and independence, high humane feelings. The article is the first attempt in the study of her poetic work.

Key words: **modern Dagestani literature, Lezgian literature, lyrical poetry, artistic originality, main motives.**

***Т.Э. Гаджимурадова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: taiba1970@mail.ru*
***А.И. Шахпазова**, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: ami.isabekovna@gmail.com*

ОСНОВНЫЕ МОТИВЫ ЛИРИКИ СЕДАГЕТ КЕРИМОВОЙ

Статья посвящена исследованию идейно-художественного своеобразия и выявлению основных мотивов лирики одного из представителей современной лезгинской и азербайджанской литератур, поэта, прозаика, драматурга, публициста Седагет Керимовой. Поэтическое наследие Седагет Керимовой представлено философской, гражданской, любовной, пейзажной лирикой. В данной статье на основе анализа поэтических произведений исследуемого автора раскрываются основные мотивы лирики. Отмечается, что поэзия Керимовой бескомпромиссно освещает те проблемы современной реальности, которые тесно смыкаются с жизненными интересами нации. Психологическая убедительность, социально-философская масштабность являются отличительными чертами художественного наследия С. Керимовой. Творческое наследие С. Керимовой вызывает особый интерес именно благодаря высокой гражданственности, выражению острых социальных вопросов, народного стремления к свободе и независимости, высоких гуманных чувств. Статья является первой попыткой в изучении её поэтического творчества.

Ключевые слова: **современная дагестанская литература, лезгинская литература, лирическая поэзия, идейно-художественное своеобразие, основные мотивы.**

Керимова Седагет Кайинбековна – одна из видных представителей современной лезгинской и азербайджанской литературы – родилась 30 марта 1953 года в лезгинском селении Каладжуг Кусарского района Азербайджанской Республики. В 1969 году окончила среднюю школу № 1 г. Кусары, поступила на факультет журналистики Азербайджанского государственного университета. Будучи студенткой первого курса, стала внештатным корреспондентом популярной на тот момент азербайджанской газеты «Азербайджан генджлери» («Молодежь Азербайджана»). Еще во время учебы в университете ей предложили работу в газете «Совет кенди». Здесь она проработала семнадцать лет. Позже С. Керимова стала заведовать отделом газеты «Хаят». Проработав здесь четыре года, стала заместителем главного редактора в газете «Гюнай». С 1997 года она является главным редактором газеты «Самур», в которой проводится огромная просветительская работа, направленная на сохранение языка, истории, духовной и материальной культуры лезгин. Таким образом, Седагет Керимова прошла все ступени от внештатного корреспондента до главного редактора [1 – 6].

Одним из главных достоинств поэзии Седагет Керимовой является то, что она, будучи знатоком и ценителем лезгинской литературы, привносит в ее арсенал новые поэтические реалии. Ее поэзия – это бездна чувств, эмоций, переживаний, меланхолических мечтаний, романтических настроений, патриотических порывов души. Поэтическое наследие Седагет Керимовой в очередной раз доказывает, что «поэт, если он поэт, а не стихотворец, бывает смел и непредсказуем» [2, с. 127]. Она сумела завоевать сердца читателей силой и красотой художественного слова, широким охватом тем, проникновенным лиризмом.

Выявление основных мотивов поэтического творчества Седагет Керимовой представляет собой актуальную задачу исследования творческого наследия поэтессы с точки зрения раскрытия художественных особенностей ее лирики. Творческое наследие исследуемого автора представлено гражданской, любовной, философской лирикой, требующей анализа и систематизации. Этим и обусловлена актуальность нашего исследования.

При таком жанровом разнообразии именно гражданская лирика поэтессы вызвала широкий общественный резонанс. Политические вопросы всегда интересовали ее как мастера слова. Еще с первых проб пера Седагет Керимова твердо стоит на позициях высокой гражданственности, патриотизма, общественной коммуникативности. Будучи внештатным корреспондентом, она писала статьи на актуальные темы. Народная тема, пожалуй, является основной для всего творчества Седагет Керимовой. «Седагет восполнена искренним чувством любви к своему народу, – отзывается о ней Дарвин Велибеков, – ко всему человечеству и окружающей природе. Все это возводит ее имя к классикам лезгинской литературы» [1, с. 122].

В процессе исследования поэтического творчества Седагет Кайинбековны нетрудно заметить, что для нее поэт является прежде всего выразителем проблем и тревог своего времени. В спектр ее поэтических размышлений входят нравственные проблемы, вопросы чести, достоинства, верности, патриотизма. Ее творческое наследие вызывает особый интерес именно благодаря высокой гражданственности, выражению острых социальных вопросов, народного стремления к свободе и независимости, высоких гуманных чувств (горячая любовь к Родине, землякам, свободе, социальная справедливость, забота о ближнем, жизнь народа и т. д.).

Мотив самопожертвования во имя народа отчетливо прослеживается в стихотворении «За семью горами». Поэтесса видит проявление гражданского долга в том, чтобы на протяжении всей жизни быть верным Родине. Этот мотив красной нитью проходит в контексте гражданской лирики Седагет Керимовой. Ее лирический герой готов принести себя в жертву во имя народа:

Семижды сгорю я,
Ратуя, воюя,
Все же сохраню я
Мой язык родной.
Семь земель пройду я,
Мир весь обойду я,
Милой речи всходы
Пронесу с собой.
Отведу напасти,
Бури и ненастья,
За народ родимый
Жизнью постою [5, с. 66].

В стихотворении «За семью горами» присутствует числовой символизм: число «семь» встречается здесь шесть раз («за семью горами», «до седьмого пота», «семь огней», «на семи наречьях», «семижды сгорю я», «семь земель»). Оно имеет очень древние истоки (семь небес, семь земель, семь дней, в течение которых сотворен мир, семь чудес света и др.). Как нам представляется, Седагет Керимова использовала именно это число неслучайно. Оно свидетельствует об обращении автора к фольклорным традициям лезгин. Число «семь», например, встречается в песнях-пожеланиях («Ирид хва хьуй» – «Чтобы родила семерых сыновей»), проклятиях («Ирид хуьр кьисмет хьуй» – «Чтобы семь раз вышла замуж»), пословицах («Диде квахьай бала ирид сеферда етим жеда» – «Ребенок, потерявший мать, семь раз становится сиротой»), сказках («ирид стха» – «семь братьев», «ирид хьел» – «семь стрел», «ирид юкъузни ирид йифиз» – «семь дней и семь ночей») и особенно в героическом эпосе «Шарвили» («ирид йис» – «семь лет», «ирид юкъуз» – «семь дней», «ирид рушан» – «семерых девушек», «ирид игит» – «семь героев», «ирид сефер» – «семь раз» и т.д.).

Подвергая исследованию гражданскую лирику Седагет Керимовой, невозможно оставить без внимания стихотворения, в которых ведущим является мотив верности памяти отцов, историческому прошлому народа, преданности его духовному наследию. Здесь стоит упомянуть такие произведения, как «Джигиты», «Сыновья», «Мудрость предков», «Пусть траур чувств не леденит», «Шамиль» и другие. В них поэтесса показывает мужество и стойкость горцев. В качестве примера можно привести стихотворение «Джигиты», каждая строка которого вызывает у читателя чувство гордости за свой народ. В нем воссозданы яркие образы джигитов – настоящих патриотов, защитников Отечества:

В их сердцах – огонь неугасимый,
Искорки в глазах – неистребимы.
Жизнь они всегда отдать готовы
За свободу Родины любимой [5, с. 20].

В последней строфе стихотворения говорится о верности традициям в воспитании таких нравственных качеств у молодёжи, как мужество, воля к победе, чувство долга:

Горы вновь туманами увиты,
Двери добрым людям здесь открыты.
Воспитанье у лезгин такое,
Дети с ранних лет уже – джигиты! [5, с. 20].

Ведущий мотив в одном или во многих произведениях писателя может определяться как лейтмотив [6, с. 594]. Лейтмотивом творческой деятельности С. Керимовой можно назвать тему родного языка («ЧкIанва чIал», «Лезги чIал», «Рахазва чи чIал», ЧIалакай баллада», «Ватан вуч я», «Харар аку», «Дидедин чIал» и многие другие). Резкими, порой суровыми фразами, с боевым настроем она обращается к читателю. В литературном мире Седагет Керимова выступает прежде всего, как поэт-борец, ратующий за сохранение языка, традиций, обычаев лезгинского народа, имеющего многовековую историю, богатое духовно-культурное наследие.

Поэтическое становление Седагет Керимовой связано с родным языком, культурой лезгинского народа. Она углубленно рассматривает проблему сохранения родного языка в контексте событий, волей неотвратимого рока разделивших лезгинский народ по обе стороны реки Самур. С. Керимова любит свой язык, гордится им: «Язык – помощник мой и в радости, и в горе» [5, с. 18], «Не заблудиться мне в морях, // Пока я вместе с языком родного края») [5, с. 18]. С необычайным трепетом говорит о достоинствах лезгинского языка, его значимости в судьбе каждого представителя родного народа:

Надежды гаснут огоньки,
Но не поддамся я тоске,
И духом снова обязательно воспряну.
Судьба народа – в языке,
Как жаль, что в жизненной реке,
Слова в водовороты канут [5, с. 18 – 19].

Поэтесса в своих произведениях стремится показать, что духовным богатством ее народа является родной язык, подчеркнуть его красоту и необыкновенность. Она предлагает своему читателю приобщиться к этому богатству, проникнуть в его глубокие тайны, познать народ, постичь его душу.

На развитие гражданской лирики в творчестве Седагет Керимовой огромное влияние оказали изменения, происходящие в судьбе родного народа. Основой ее произведений являются современные ей события, а лирический герой – их участником. В стихах Седагет Кайинбековны живёт дух современной эпохи, поиск решений животрепещущих проблем, призыв к духовной свободе.

Мотив любви – один из основных в творчестве поэтессы. Она изображает любовь не только в ее традиционном понимании (как привязанность к другому человеку), но и в широком смысле: любовь к родителям, к каждому уголку родной земли, к родному языку, к национальной истории, материнская любовь.

Отличительной особенностью любовной лирики Седагет Керимовой является ее абсолютная интимность. Особое место она отводит изображению внутреннего мира своей героини. Как отмечает В.М. Жирмунский, автор романтического произведения «ликует от радости или кричит и плачет от боли; он проповедует, поучает и обличает, имеет тенденцию, если не всегда – грубо-сознательно, то, по крайней мере, – желание подчинить слушателя своему чувству жизни, показать ему, что раскрылось поэту в непосредственной ситуации бытия» [4, с. 176]. Её лирической героине любовь представляется по-разному: и коварной игрой, и безумной страстью, и огромной трагедией, и божьим наказанием, и нежным, искренним чувством. Именно своим романтическим лиризмом и субъективизмом подкупают поэтические строки любовной лирики Седагет Керимовой. Предчувствие любви, томительное ее ожидание, отчаяние, горечь разлуки – эти и другие мотивы отражены в любовной лирике в самых разных аспектах. Так, например, мотивом ожидания «безумной» любви от самого начала до конца проникнуто стихотворение «Порывы души»:

Любви безумной хочется душе,
Давно уже томима этой жаждой.
Забыть бы все на свете, обо всем,
И кануть в омут сладостный и страшный! [5, с. 180].

Неслучайно автор использует повтор. На протяжении всего стихотворения героиня восклицает: «Любви безумной хочется душе». Это желание благодаря повторению усиливается с каждой строкой. Любовь для нее предстает «желанной гостьей» [5, с. 180], которую она ждет будто целую вечность. Лирическая героиня выражает свою готовность принять ее и кинуться в омут страстей, даже если это кажется страшным. Кроме того, примечательным является и то, что она жаждет именно безумной, разрушающей ее спокойствие любви. Автор использует множество эпитетов для изображения этого чувства:

Любви безумной хочется, любви.
Раскалывающей молнией могучей,
Горячей, оглушительной, гремучей
Спокойный мир обыденных забот [5, с. 180].

В конце стихотворения выражается уверенность лирической героини, что она рано или поздно испытает это чувство. Любовь в ее воображении предстает в разных образах: «желанной гостьей», «прохладной влагой», «усталой странницей» [5, с. 180]. Для её любви характерны внезапность, непредсказуемость, сокрушительность. Героиня искренне верит в то, что любовь, как чувство, которое не поддается ни законам природы, ни жизненным обстоятельствам, однажды ворвется и в ее жизнь:

Придет прохладной влагой в летний зной,
И заструится в жаждущую душу,
Усталой странницей предстанет мне
В вечерний час, в ненастье или стужу [5, с. 180].

Мотив страдания так или иначе присутствует в любовной лирике Седагет Керимовой. Её лирическая героиня способна на глубокие чувства, наделена открытой для любви душой. В то же время она не получает взамен и половины того, чем жертвует сама. Так, например, в стихотворении «В уголках израненной души» искренне переданы душевные переживания, страдания героини, разочаровавшейся в дорогом для нее человеке:

Эту ношу человек родной
Мне взвалил безжалостно на плечи.
Словно посмеялся надо мной,
На последней, самой горькой встрече [5, с. 191].

В душе героини таится большая обида на близкого человека. Она чувствует себя обманутой, бесчестно обиженной, признает, что самые жестокие и долго незаживающие раны наносят, как правило, близкие люди. В стихотворении присутствует противопоставлении «близкие – чужие»:

Почему-то близкие всегда
Чаще всех обиды мне наносят.
Обрезают к сердцу провода,
Как траву, меня под корень косят.

А чужие рады мне помочь,
Боль смягчая, слезы осушая.
Ясный день не превращая в ночь,
В горе добрым словом утешая [5, с. 191].

Этот антагонизм продолжается в противопоставлениях дня и ночи, грусти и радости. Таким образом, анализ любовной лирики Седагет Керимовой позволяет сделать вывод о том, что любовь здесь представлена гаммой разнообразных чувств, эмоций, настроений. Расставание, трагизм, неверность, мечты, невоплощенные в реальность – частые мотивы её любовной лирики.

Философская мысль Седагет Керимовой сосредоточена на выражении мировоззрений современной эпохи. «Ее творчество захватывает. Являясь глубоким человеком, она пишет глубокие вещи, не любит ничего поверхностного», – так отзывается о творчестве Седагет Керимовой профессор Аждар Агаев [4, с. 227]. Наиболее проникновенным с этой точки зрения является стихотворение «Оглянись на себя, человек». В идейно-композиционном отношении оно представляет собой обращение поэтессы к современникам. Для этого используется форма второго лица единственного числа, и тогда под словом «человек» подразумеваются все современники. Поэтесса дает читателю полезные советы для правильной жизни, наставляет на путь нравственности, повторяя в конце строф одно и то же предложение как заклинание – «Оглянись на себя, человек!». Повтор позволяет автору сфокусировать внимание читателя на основной мысли произведения, выраженной в необходимости осознания того, что человеческая жизнь – наивысшая ценность. Поэтесса показывает, как человек, находясь в бесконечном потоке дел, решая бесконечные проблемы, забывает о том, что жизнь – череда мгновений, быстротечна. Нужно научить ценить каждый миг, данный нам, принимая жизнь со всеми радостями и огорчениями:

Днем и ночью, подобно рабу,
Ты во власти своих забот.
Жизнь как жизнь: вроде все путем,
А на деле – все наоборот.
На секунду прерви свой бег,
Оглянись на себя, человек! [5, с. 94].

Мотив быстротечности человеческой жизни выражается с помощью различных художественных приемов, образов. Особый интерес представляет мифологический образ жар-птицы, недосягаемого, с трудом удерживаемого существа, с которым автор сравнивает человеческую жизнь:

Не поймаешь ты, увы, никак:
Жизнь – жар-птица в твоих руках.
Упустил – улетела прочь
И растаяла в облаках! [5, с. 94].

Находясь в бесконечных заботах, человек забывает о близких ему людях. Автор призывает укрепить отношения с родными, окружить их лаской и заботой, ведь дороже и ближе их нет никого на свете:

Обратись же лицом к родным –
Ближе во всем свете нет.
Кто поймет тебя лучше них
И подарит душевный свет? [5, с. 94]

В стихотворении «Желтеют листья тополя» выражено глубокое понимание смысла человеческой жизни. Произведение становится очередным выражением философской мысли о том, что человек смертен, и всему приходит конец. Для мировоззрения поэтессы характерно осознание мимолетности земного существования человека:

Но кто ж мечты о лучшем не лелеет?
Душой мудрец лишь, видно, разумеет,
Что к ленте нашей жизни не приклеить
Чужих годов, ее не удлинить [5, с. 94].

Спокойное, сдержанное восприятие окружающей жизни поэтесса передает через символический образ: листья тополя пожелтели и вот-вот полетят на землю. Так и с человеком: прожив предначертанное время, он покидает бренный мир. Символично сходство жизни человека с явлениями природы: листья опадают, а человек умирает. Эта мысль звучит в первой строфе стихотворения:

Желтеют листья тополя, редеют.
Увы, мои ровесники седеют,
И пламя наших чувств уже слабеет.
А фитиля в свече – не заменить [5, с. 92].

Медитативная лирика Седагет Керимовой – очередное свидетельство развитости этого вида лирики в лезгинской литературе [6]. Философские мотивы, звучащие в ее произведениях, заставляют читателя размышлять, ставить вопросы и искать на них ответы. Седагет Керимова – яркий представитель современной лезгинской литературы, обогатившая её арсенал новыми поэтическими завоеваниями, силой и красотой художественного слова, широким охватом тем, проникновенным лиризмом.

Библиографический список

1. Алескеров Б. *Жизнь и творчество Седагет Керимовой*. Баку, 2013.
2. Вагидов А.М. *Поиск продолжается*. Махачкала, 2000.
3. Джафарова М. *Седагет Керимова. Библиография*. Баку, 2014
4. Жирмунский В.М. *Вопросы теории литературы. Статьи 1916 – 1926*. Ленинград, 1928.
5. Керимова С. *За семью горами*. Баку, 2005.
6. Николюкин А.Н. *Литературная энциклопедия терминов и понятий*. Москва, 2001.

References

1. Aleskerov B. *Zhizn' i tvorchestvo Sedaget Kerimovoj*. Baku, 2013.
2. Vagidov A.M. *Poisk prodolzhaetsya*. Mahachkala, 2000.
3. Dzhafarova M. *Sedaget Kerimova. Bibliografiya*. Baku, 2014
4. Zhirmunskij V.M. *Voprosy teorii literatury. Stat'i 1916 – 1926*. Leningrad, 1928.
5. Kerimova S. *Za sem'yu gorami*. Baku, 2005.
6. Nikolyukin A.N. *Literaturnaya `enciklopediya terminov i ponyatij*. Moskva, 2001.

Статья поступила в реакцию 06.06.21

УДК 82

***Gadzhimuradova T.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: taiba1970@mail.ru*
***Shakhpazova A.I.**, MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: ami.isabekovna@gmail.com*

ARTISTIC ORIGINALITY OF SEDAGET KERIMOVA'S PROSE. The article identifies artistic skill in the prose heritage of Sedaget Kerimova, a prominent representative of Lezgian and Azerbaijani literature. The article reveals artistic originality of her prose works, examines the range of topics and problems raised by the author in her work. For the most part, Sedaget Kerimova's prose is a description of the life of the Lezgian people, their history, traditions and customs. It reveals not only the greatness and heroism of the era, but also the dissonances, contradictions of social life, the life of a contemporary with its extraordinary complexities and moral contradictions, ethical judgments imbued with sadness and spiritual search. The researchers conclude that Sedaget Kerimova's prose is as original as her poetry. Boundless love for the native land, a sense of piercing nostalgia for the past, justice, humanism, compassion for everything around, a call to preserve spiritual purity, human values, questions of morality and morality, problems of human relations – that is what is rich in the prose of the author.

Key words: **modern Lezgian literature, prose, artistic features, main motives, problem, imagery.**

***Т.Э. Гаджимурадова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: taiba1970@mail.ru*
***А.И. Шахпазова**, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: ami.isabekovna@gmail.com*

ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПРОЗЫ СЕДАГЕТ КЕРИМОВОЙ

Статья посвящена выявлению художественного мастерства в прозаическом наследии видного представителя лезгинской и азербайджанской литературы Седагет Керимовой. В данной статье выявляется художественное своеобразие её прозаических произведений, рассматривается круг тем и проблем, поднимаемых автором в своем творчестве. В большей части проза Седагет Керимовой – описание жизни лезгинского народа, его истории, традиций и обычаев. Здесь раскрываются не только величие и героика эпохи, но и диссонансы, противоречия общественного бытия, жизнь современника с её необычайными сложностями и нравственными противоречиями, пронизанные грустью этические суждения и духовный поиск. Авторы делают вывод о том, что проза Седагет Керимовой так же оригинальна, как и ее поэзия. Безграничная любовь к родному краю, чувство пронзительной ностальгии по пережитому прошлому, справедливости, гуманизма, сострадания ко всему окружающему, призыв сохранить духовную чистоту, человеческие ценности, вопросы морали и нравственности, проблемы человеческих отношений – вот чем богата проза исследуемого автора.

Ключевые слова: **современная лезгинская литература, проза, художественные особенности, основные мотивы, проблематика, образность.**

Творческая деятельность видного представителя лезгинской и азербайджанской литературы Седагет Керимовой характеризуется универсальностью. Художественный талант проявляется практически во всем, что она подчиняет перу, а именно – в публицистике, художественной литературе, музыке, этнографии, журналистике, составлении словарей. Она поэт, прозаик, драматург, композитор, автор около тридцати книг поэтических и прозаических произведений, каждая из которых завоевала любовь и признание многочисленных ценителей художественной литературы, более ста песен, в которых выступает автором текста и музыки. В арсенале Седагет Керимовой как публициста много статей, эссе, очерков, зарисовок и фельетонов [1 – 6].

Одним словом, Седагет Керимова – безгранично талантливая личность, наделенная знаниями в различных областях культуры. Она с одинаковым вдохновением проявила художественное мастерство во многих литературных жанрах. Ее перу принадлежат стихотворения, поэмы, рассказы, повести, романы, пьесы, литературные сказки и т.д. На сегодняшний день прозаическое творчество Седагет Керимовой остается малоизученным и представляет особый интерес с точки зрения литературной критики.

«Немой крик» – первый сборник повестей и рассказов Седагет Керимовой, написанный на азербайджанском языке и опубликованный в 1985 году в издательстве «Язычы». Издание этого сборника ознаменовало появление на литературном небосклоне новой звезды, сформировавшегося мастера художественного слова. Сборник состоит из одной повести и девяти рассказов. Писатель делает акцент на проблемах этики и морали. Тема морали является связующим звеном между рассказами, вошедшими в книгу. «Немой крик» Седагет Керимовой завоевал огромную любовь читателей. Об этом свидетельствуют десятки положительных рецензий, опубликованных в газетах и журналах.

В 1989 году была опубликована вторая прозаическая книга – «Весенняя ночь», состоящая из одной повести («Гулящая») и восьми рассказов. Особый

успех среди прозаических произведений Седагет Керимовой выпал на долю романа «Блажная», опубликованного в 1993 году в книге с одноименным названием. В нее вошли роман и тридцать семь рассказов.

Говоря о прозе исследуемого автора, невозможно не обратить внимание на некоторые ее художественные особенности. Прежде всего, стоит отметить особую манеру повествования – Седагет Керимова обладает талантом привлечь внимание читателя с первых строк. Увлекательные, завораживающие сюжеты, неожиданные ситуации, острые кульминационные моменты, впечатляющие финалы – характерные особенности прозы Седагет Керимовой. Нужно сказать, что многие ее прозаические произведения имеют воспитательное значение. В них писатель посредством затрагиваемых тем, проблем обращается к читателю с призывом нравственно совершенствоваться.

К.Х. Акимов, говоря о прозаическом сборнике Седагет Керимовой «Медвежий дождь», отмечает, что рассказы, повести, романы, опубликованные в нем, воспринимаются как «мощный поток политических, экономических, социальных и моральных проблем общества, драматических и местами трагических событий, происходящих в жизни героев в переломный период в конце XX и начале XXI века» [1, с. 122]. На самом деле, благодаря актуальным нравственным проблемам, лиризму, драматизму, философичности и психологизму, Седагет Керимова призывает читателя быть на стороне справедливости, заступаться за честных людей, принимать правильные решения в переломные моменты жизни, быть преданным родному народу. Большинство ее героев – честные, искренние люди, поборники справедливости. Они беззаветно влюблены в жизнь во всех ее проявлениях, обладают силой переносить всевозможные жизненные тяготы, страдания, твердо веря в будущее.

Тематика произведений Седагет Керимовой обширна. Основные темы её творческой деятельности – родной язык, родной народ, его история, культура, настоящее и будущее. В творческом наследии автора невозможно найти книгу, в которой не присутствует описание жизни лезгинского народа, изображение национального характера, местного колорита, злободневных проблем родного народа, красоты малой Родины. Прозаические произведения Седагет Керимовой по праву являются летописным повествованием о жизненном укладе лезгинского народа на протяжении многих десятилетий. В них красной нитью проходит повествование о жизни, традициях, обычаях лезгин, проживающих на территории Азербайджана. Любовь к родному краю, языку, призыв сохранить прекрасные обычаи, традиции, имеющие многовековую историю, сохранить духовную чистоту – основные мотивы прозаических произведений Седагет Керимовой.

Значительное место в ряде произведений Седагет Керимовой занимает мотив пронзительной ностальгии по бесследно ушедшим временам детства, по родине. Ярким примером этому является рассказ «Чарли» [3], героем которого является лезгин Магомедхан, давно обосновавшийся в Германии. Безмерная тоска по родине, близким не давала ему покоя. Как бы хорошо ему ни жилось на чужбине, сердце все равно тянулось к родным местам. Жена Магомедхана была немкой, а его дети совсем не знали лезгинского языка. Из-за того, что дома не звучал родной язык, он безумно скучал по нему. Поэтому земляки по возможности старались отправлять ему газеты на лезгинском языке, книги и диски с народными песнями. «Однако, как он признавался, ничто не могло ему заменить живой беседы на родном языке», – пишет автор [3, с. 33].

Художественные образы, создаваемые автором, – яркие, живые, естественные, будто реальные люди, которые нам каждый день встречаются. Богатство духовного мира главных героев Седагет Керимовой, их бескомпромиссная позиция по отношению к негативным ситуациям, настойчивость и упорство в достижении цели, достойное поведение в трудные моменты преподают читателю важный урок, побуждая его бороться и не унывать в любых жизненных ситуациях.

В качестве яркого примера благородства и душевной чистоты героя можно привести рассказ «День рождения» [3]. Главным героем рассказа является семилетний Мурад, который, подслушав разговор родителей, узнал, что его младшему брату Риаду необходимы деньги на операцию. Сумма была достаточно серьезной, семья с трудом сводила концы с концами, и все заработанные деньги уходили на лекарства Риаду. Услышав разговор родителей, Мурад никак не мог заснуть: перед его глазами стояли отец с матерью, осунувшиеся от горя. Вскочив с кровати, он достал телефонный справочник и выписал оттуда номера телефонов родственников. С утра пораньше обзвонил их и пригласил на свой день рождения, а в качестве подарка попросил принести деньги, объясняя это тем, что лучше сам купит то, что ему надо. Затем он пошел к своей учительнице Гамият, пригласил и ее. От нее он направился в сельсовет, потом – к директору, агроному, обошел магазины и ларьки. На следующий день в доме Мурада собралось огромное количество людей, как на свадьбу. Лишь когда он задувал свечи и загадал желание (чтобы Риад поскорее выздоровел), гости узнали, почему Мурад вместо подарка просил их принести деньги. Все были удивлены взрослым поступком маленького мальчика. В итоге был организован фонд помощи, благодаря которому Риаду сделали операцию в Германии.

Характеры художественных героев Седагет Керимовой, как и другие образы в ее творческом наследии, индивидуализируются четкостью изображения, выразительностью, особым вниманием к деталям. В прозаических произведениях автор «подбрасывает» героям различные ситуации, испытывает их неожиданными житейскими обстоятельствами, показывает в динамике. Для убедительности обратимся к роману «Квахьай йикъарган» («Пропавший дневник»), в котором наиболее ярко и предельно ясно отражается художественная манера писателя. В прозаическом творчестве Седагет Керимовой этот роман занимает особое место. На лезгинском языке он опубликован в 2013 году в книге с одноименным названием. В нее вошли данный роман, три повести, восемь рассказов и две пьесы. В русском переводе роман опубликован в книге «Когда грустят горы», изданной в 2018 году. В первую очередь необходимо обратить внимание на структуру романа. «Пропавший дневник» – это цикл новелл, объединенных в единое художественное произведение. Е.М. Мелетинский подчеркивает, что «цикл рассказов (новелл) может рассматриваться в качестве замкнутой структуры и как единое произведение, сопоставимое с отдельными романами» [4, с. 6]. Новеллы, объединённые общностью героя-рассказчика, не теряют самостоятельного значения: каждая из них имеет отдельные сюжет и композицию, представляя собой завершенное художественное произведение. Как отмечает Б.В. Томашевский, «типичный прием связывания новелл – это последовательное их изложение, обычно нанизываемое на одного героя и излагаемое в порядке хронологической последовательности новелл» [5, с. 155].

Романное повествование принадлежит тринадцатилетней девочке Азгар, делившейся с дневником самым сокровенным – мыслями, событиями, которые пришлось ей пережить за свою небольшую жизнь. Стесняясь родных, она находила укромное место и там заполняла дневник новыми записями, в которых отражались переживания, мысли, наблюдения, сладкие грезы девочки-подростка. Свой любимый дневник она хранила и берегла как зеницу ока. Толстенькая тетрадь в темно-коричневой дерматиновой обложке была для нее самой ценной, самой дорогой. Именно с ней она делилась собственными рассуждениями о семье, ребятах с улицы, школьных делах. Где только ей не приходилось прятать ее от сестры. «Однако Саяд словно нюхом чуяла, где мог находиться мой дневник. Я, конечно, старалась не дать маху и всякий раз находила для него другое место. Но она упорно шла по следу. Что же мне было делать, – размышляет Азгар в прологе?» [3, с. 91 – 92]. В итоге ей пришлось завести другой, подложный дневник такого же цвета и такой же толщины. Однако в него она писала только о тех случаях, когда родные ее чем-то обижали.

За несколько дней до окончания 7 класса кто-то украл дневник Азгар. Автор весьма ярко и драматично изображает внутренне состояние девочки: «На меня как будто обрушилось небо! Я не знала, как быть: завопить, заплакать, затопать ногами, осыпать проклятиями? Ведь, без сомнения, кто-то вытащил дневник из моего портфеля! Но что делать, как об этом заявить?» [3, с. 93]. Чтобы как-то успокоить дочь, мать купила новую тетрадь, но это совсем не уменьшило ее горя.

Азгар находится в окружении своих сверстников – персонажей, переходящих из одной новеллы в другую. Их настоящие имена упоминаются в произведении очень редко, так как друзья употребляют в обращении только прозвища: МагьитI, ХацI, ШапI, МутI, ТIатIи, ТутIус, ПинцI, КIампIул. Роман отличается психологизмом, о чем свидетельствует мастерство писателя в изображении внутреннего мира, психологии, душевных переживаний подростков. Кроме того, роман можно назвать социально-бытовым. Как известно, для такого романа характерно изображение частной жизни, быта персонажей. Е.З. Цыбенко в книге «Польский социальный роман 40 – 70-х годов XX века» отмечает, что «центр тяжести в социальном и социально-бытовом романе падает на изображение среды, быта отдельных социальных слоев, их взаимоотношений» [6, с. 340].

В произведении красной нитью проходит чувство острой ностальгии по родным местам, бесследно ушедшему детству. Этот роман можно назвать автобиографическим и этнографическим. Основанием для этого служит изображение жизни, традиций, обычаев, надежд и чаяний лезгинского народа. Автор дает читателю возможность погрузиться в его счастливое детство, совершить виртуальное путешествие в прошлое, ощутить на себе дух времени. «Я постоянно ищу следы своего детства, хочу восстановить Кусары того времени, которые мы потеряли когда-то. Иногда даже злюсь на себя – пойми, мол, нет больше тех Кусаров, они ушли в прошлое, их не вернуть! Задаюсь вопросами: кто отнял их у нас и почему? Не находя ответа, погружаюсь в тяжелые раздумья», – пишет сама Седагет Керимова в обращении к читателю [3, с. 13].

С помощью редких, но ярких деталей автор передает читателю ту атмосферу, которая царила в Кусарах примерно полвека тому назад. Так, к примеру, в произведении повествуется о доброй традиции советского времени: в школах создавались специальные бригады для помощи совхозам в сельскохозяйственных работах. Благодаря этому дети с малых лет приучались к самостоятельному труду и знали цену заработанным деньгам. На них можно было купить школьные принадлежности. Кроме этого, очень ярко и правдоподобно изображен в романе процесс просмотра местными жителями индийского фильма «Господин 420».

Немалый интерес вызывает новелла, в которой повествуется о покупке телевизора («Къалурган»). Телевизор в доме в те времена был редким явлением, поэтому со всех концов села собирались и взрослые, и дети, чтобы посмотреть его. «Пораженная болезнью, последние десять лет не вставшая с постели и не выходившая из дому соседка, тетушка Тюти, на удивление всем, тоже заглянула к нам. Сын Изетуллах принес ее на руках, усадил на диван, как ребенка, обложив по бокам подушками» [3, с. 123]. Автор показывает теплые, дружелюбные отношения, в которых находились односельчане, с огромной душевной теплотой изображает чайные посиделки, которые устраивались во время просмотра какого-либо концерта или фильма: «В день, когда по телевизору шел фильм, соседки по очереди готовили разную еду и приносили с собой. Сидя на ковре перед экра-

ном, все дружно уплетали шураяр, афарар. Мама ставила на скатерть большой круглый поднос с грецкими орехами, фундуком, сушеными фруктами» [3, с. 126]. Телевизор становился причиной сближения, сплочения людей.

Огромная любовь к родному краю изображается в романе на примере учителя истории Зикруллаха. Он занимается изучением истории народа, и никто не знал о прошлом родного края так, как знал о нем он. Ему была знакома каждая пядь. Он с удовольствием мог рассказывать детям о древних поселениях, крепостях. Для поиска артефактов прошлого он организовывал различные экскурсии.

Несмотря на отсутствие большого жизненного опыта, Азгар порой рассуждает по-взрослому. Тринадцатилетняя девочка резко и негативно оценивает поступок Келби, решившего обнести дом высоким каменным забором. Тем самым она объясняет, что отказ от прежних традиций не всегда несет за собой хорошие последствия. К примеру, раньше кусарцы никогда не запирали двери на ключ. «Как сердца, так и двери домов у людей были открыты. Чтобы сократить расстояние между соседними домами, в садовых оградах ставили калитки» [3, с. 132], – пишет автор. Заборы у кусарцев были из ореховых прутьев. Когда они высыхали, их использовали в качестве хвороста, а из свежих делали новый забор. А тут, следуя примеру Келби, жители Кусары постепенно стали запирать на замок двери своих домов, а дома стали ограждать каменными заборами. Этот забор для Азгар является не просто каменным строением, а символом отдаления сельчан друг от друга.

Особого внимания заслуживают художественные особенности романа. В основе художественного мышления писателя лежит язык. И то, каким языком передана, описана и воссоздана художественная реальность, имеет определяющее значение при оценке эстетической значимости произведения [2, с. 470].

Произведение Седагет Керимовой насыщено различными художественными приемами, фольклорными элементами. Она весьма удачно пользуется традициями народного творчества. К примеру, в романе встречаются песни-четверостишия, множество скороговорок, детские игры (кІинтІ-лаш, квар-квар), лезгинская народная песня «Загъадур Загъа», лезгинская народная мелодия «Экуьнар», исполняемая зурначами рано утром, чтобы созвать народ на торжество, а также проклятия «Чтоб погас твой очаг», «Чтоб прервалось дыхание твое», «Чтоб ты сквозь землю провалилась», «Чтоб ты уснула навсегда», «Чтоб тебя адское пламя сожгло», «Чтоб у тебя кости рассыпались» [3, с. 175], поговорки, мудрые изречения «Чем чужой пшеничный хлеб, лучше своя просяная лепешка» [3, с. 183], «Каждому в своем гнезде тепло» [3, с. 183]. Многие устойчивые выражения даны на родном языке с последующими комментариями: «валлагь-биллагь» (ей-богу), «ламран хва» (ослиный сын), «чан текьий ви» (чтоб тебе не умереть), «валлагь» (честное слово)» и др. В романе также упомянуты персонажи лезгинской мифологии: Малкамут (мифическое существо в верованиях лезгин, якобы посещающее могилы), Ардавул (грозное, опасное существо). С помощью таких примеров Седагет Керимова знакомит читателя с самобытной культурой своего народа. Эти и другие художественные элементы органично вплелись в повествование. К тому же они делают язык романа ярче, эмоциональнее, выразительнее. В десятой новелле используется прием «рассказ в рассказе»: отец Азгар рассказывает детям, собравшимся в их доме, сказку «Баркаваны».

Прозаические произведения автора вызывают неподдельный интерес у читателя благодаря, в том числе, щедро рассыпанному этнографическому материалу. В них можно встретить описание лезгинских свадеб, танцевальных церемоний, различных национальных обычаев, познакомиться с лезгинскими баядами (четверостишиями), сказками, образцами лезгинского детского фольклора, в частности скороговорками, играми и т.д.

Таким образом, проза Седагет Керимовой так же оригинальна, как и ее поэзия. Безграничная любовь к родному краю, чувство пронзительной ностальгии по пережитому прошлому, справедливости, гуманизма, сострадания ко всему окружающему, призыв сохранить духовную чистоту, человеческие ценности, вопросы морали и нравственности, проблемы человеческих отношений – вот чем богата проза исследуемого автора.

Библиографический список

1. Алескеров Б. *Жизнь и творчество Седагет Керимовой*. Баку, 2013.
2. Вагидов А.М. *Дагестанская проза второй половины XX века*. Махачкала: ДКИ, 2005.
3. Керимова С. *Когда грустят горы*. Баку: Сада, 2018.
4. Мелетинский Е.М. *Историческая поэтика новеллы*. Москва: Наука, 1990.
5. Томашевский Б.В. *Теория литературы. Поэтика*. Москва: Аспект Пресс, 1996.
6. Цыбенко Е.З. *Польский социальный роман 40 – 70-х годов XIX века*. Москва, 1971.

References

1. Aleskerov B. *Zhizn' i tvorchestvo Sedaget Kerimovoj*. Baku, 2013.
2. Vagidov A.M. *Dagestanskaya proza vtoroj poloviny XX veka*. Mahachkala: DKI, 2005.
3. Kerimova S. *Kogda grustyat gory*. Baku: Sada, 2018.
4. Meletinskij E.M. *Istoricheskaya po`etika novelly*. Moskva: Nauka, 1990.
5. Tomashevskij B.V. *Teoriya literatury. Po`etika*. Moskva: Aspekt Press, 1996.
6. Cybenko E.Z. *Pol'skij social'nyj roman 40 – 70-h godov XIX veka*. Moskva, 1971.

Статья поступила в редакцию 06.06.21

УДК 811

Gasanova M.A., *Doctor of Philology, Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gas.marina@mail.ru*
Muzarova M.R., *MA student, Department of Theoretical and Applied Linguistics (Makhachkala, Russia), E-mail: gas.marina@mail.ru*

FOOD CODE OF CULTURE IN PAREMIOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD OF AVAR AND RUSSIAN. The article is dedicated to the linguoculturological description of the food code of culture in the paremiological picture of the world of the Avar and Russian languages. The conceptualization of the food code of culture in proverbs and sayings is characterized by a variety of representations and includes a broad sociocultural subtext. Characterized by the complexity of the structure and multi-layered associative-semantic field, food concepts are represented by a large number of verbalizers. The most frequent and nuclear component is the lexeme bread. Comparative semantics and ethnocultural connotation are inherent in the paremiological images of the languages under consideration, which are actualized by parallel forms and semantic-syntactic means. The authors conclude that that the food code of culture belongs to universal codes and occupies a special place in both the Avar and Russian linguists, updating the specifics of the worldview of the ethnic group. Its importance is confirmed by the frequency of representation in the paremiological picture of the world of languages in question.

Key words: **paremiological picture of the world, food code of culture, Avar language, Russian proverbs and sayings, concept of "food".**

М.А. Гасанова*, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала,*
E-mail: gas.marina@mail.ru
М.Р. Музарова*, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала,*
E-mail: mm9615987@gmail.com

ПИЩЕВОЙ КОД КУЛЬТУРЫ В ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА АВАРСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Статья посвящена лингвокультурологическому описанию пищевого кода культуры в паремиологической картине мира аварского и русского языков. Концептуализация пищевого кода культуры в пословицах и поговорках характеризуется многообразием репрезентаций и включает в себя обширный социокультурный подтекст. Характеризуясь сложностью структуры и многослойным ассоциативно-семантическим полем, пищевые концепты представлены боль-

шим количеством вербализаторов. Наиболее частотным и ядерным компонентом выступает лексема *хлеб*. Паремиологическим образам рассматриваемых языков присуща компаративная семантика и этнокультурная коннотация, что актуализируется параллельными формами и семантико-синтаксическими средствами. Авторы делают вывод о том, что пищевой код культуры относится к универсальным и занимает особое место как в аварской, так и русской лингвокультуре, актуализируя специфику мировосприятия этноса. Его значимость подтверждается частотностью репрезентации в паремиологической картине мира рассматриваемых языков.

Ключевые слова: **паремиологическая картина мира, пищевой код культуры, аварский язык, русские пословицы и поговорки, концепт «еда».**

В современной научной парадигме приоритет отдается изучению структуры и функциональности языковой системы применительно к понятию этнокультуры. Социокультурная значимость и ценность представлена в этом аспекте анализом культурных кодов. Ключевые для культуры понятия концептуализируются в языке, это «сгустки» культуры, отображенные в языковом сознании. Одним из таких представлений является еда. Пища – это сторона бытия любого организма, связанная с его телесностью, неотъемлемая часть и обязательное условие повседневного существования. Гастрономическая традиция – не только часть реальности, обеспечивающая человеческую жизнь, но и ее символическое истолкование. Пища входит в сферу «материальных сущностей» в их несоответствующих вторичных символических функциях жертвоприношения, дара, амулета, лекарства, а также может символически заменять человека в различных религиозных и магических действиях [1 – 9]. Специфику репрезентации пищевого кода культуры особенно интересно проследить на материале паремиологических единиц как наиболее ярких фрагментах языковой картины мира.

Этнокультура гастрономической традиции формируется средой обитания. Семантика пищи и кулинарных процессов восходит к мифологическим и религиозным верованиям. Еда может указывать на социальные отношения, гендерные различия и культурные ценности. Стереотипы, связанные с пищей, являются важным элементом межкультурных взаимодействий, которые содержат в себе совокупность информации о представителях других народов. Другими словами, пища служит каналом для передачи различных смыслов. Будучи повседневным явлением жизни, процесс приготовления и приема пищи регулируется социальными нормами, так как именно в обществе формируются вкусовые предпочтения человека [4].

Пищевой культурный код определяется как совокупность «обусловленных культурой стереотипных представлений о свойствах, характеристиках продуктов питания, которые выступают как источник осмысления человеком мира и несут в дополнение к своим природным свойствам функционально значимые для культуры смыслы» [5].

В паремиологической картине мира русского и аварского языков репрезентированы различные наименования блюд и продуктов, составляющих традиционный рацион питания. Так, основными компонентами русской кухни на протяжении всех веков были репа и капуста, всевозможные фрукты и ягоды, редька и огурцы, рыба, грибы и мясо, а также злаки: овес, рожь, чечевица, пшеница и просо. Все они находят отражение в пословичной картине мира, иносказательно репрезентируя различные ситуационные модели, например: *Продать за чечевичную похлёбку* (т.е. продешевить, променять что-то ценное на незначительное). *Лаптем щи хлебать* (т.е. жить в нищете). *Ложка дёгтя в бочке мёда* (когда что-то незначительное, но неприятное портит все хорошее). *За семь вёрст киселя хлебать* (когда потратил много сил и времени на пустяковое дело). *И рыбку съесть, и косточкой не подавиться* (т.е. получить выгоду и избежать последствий) и т.п.

В аварской паремиологической картине мира представлен базовый набор продуктов, составляющих основу питания горцев. Это: *нах* – «масло», *чед* – «хлеб», *гурга* – «вид хлеба», *рижи* – «чеснок», *лълъим* – «вода» и др.:

Жиндиего чед гурев, чияе гурга гурев «Ни хлеба для себя, ни *гурга* (особый вид хлеба) для других». *Рижи т1аг1индал т1ураб ц1амулъин г1адав.* – «Подобный соленой воде, которую использовали вместо чеснока». *Рокъобго къул-г1аги тун, къват1иса лълъим баччарай.* – «Имея дома родник, с улицы воду носит».

Лексема *хлеб* является ключевой, концептуальной доминантой пищевого кода для обеих лингвокультур. Она выражает родовое понятие, выступает гиперонимом всех мучных изделий и пищи в целом. Поэтому данный концепт – наиболее активный компонент устойчивых выражений, образующих особое этнокультурное пространство. Хлеб – не просто обязательный, но и сакральный продукт, символ гостеприимства и трудолюбия (символ результата труда). Это не столько номинация повседневного пищевого продукта, сколько символ пищи как таковой, что закреплено в религиозном дискурсе, например: рус.: *хлеб наш насущный даждь нам днесь (молитва «Отче наш»).*

Дагестанская кухня разнообразна и представлена различными наименованиями хлеба. В горах был он известен двумя видами – пресный и на закваске, по форме и размерам – преимущественно круглый или овальный. Хлеб и сейчас выпекается в специальных печах под названием «киара». Хлебные крошки никогда не выбрасывались. Нежелательно было резать хлеб ножом, дагестанцы его бережно ломали руками, обязательно произнося при этом молитву. И сегодня в селах сохранилась традиция выпекания ритуального хлеба. Обычно он готовится хозяйками на праздник весны и первой борозды в форме различных фигурок: человека, животных, солнца и др.

В языковой картине мира аварского языка представлены такие виды хлебной продукции, как *чед, гурга* (вид хлеб), *хинкал* (традиционное мучное блюдо, представляющее сваренные в мясном бульоне кусочки теста), *нахлъунчед* (хлеб с подсолнечным маслом), *ц1урабчед* (хлеб с начинкой), *хъухъанчед* (блинчики), *мучари* (хлеб из кукурузной муки). Отличается разнообразием аварская кухня в ассортименте мучных блюд: *пурщина* (пирог), *бак1лил пурщин* (пирог из требухи), *хъабхъил пурщин* (пирог из тыквы), *г1урччин порол пурщин* (чуду из зеленого лука) *мич1ч1ил пурщин* (чуду из крапивы) и др.:

Бертаде гурони, чед бекизе ккогеги. – «Пусть только для свадьбы придется ломать хлеб». *Корохъ гьабизе – яс, гьабихъе йитIизе – нус.* – «Хлеб пусть готовит дочь, за мукой отправь невесту». *Живго чадил багьаяв гьечIев, рагIи чодул багьаяв.* – «Сам куска хлеба не стоит, а слово же коня сто стоит». *Кинаб букIаниги щибин батIияб жойилан, эбелалъ лъималазе «кьилихинкIал» гьарурал-ила.* – «Что бы не было, мать детям *хинкал* [= еду] готовит».

Хлеб является «макроконцептом» и в русской языковой картине мира. Такая значимость хлеба не могла не отразиться и в идиоматике языков, например, в рус.: *Все едино, что хлеб, что мякина. Ешь пироги хлеб береги. Не о хлебе едином жив человек. Хлеб-соль ешь, да правду режь. Без хлеба не жить, да и не от хлеба (не о хлебе) жить*.

Помимо хлеба, как доминанты концептосферы ЕДА, в русской пищевой традиции *молоко* было одним из важных продуктов, который употреблялся в разной форме: в свежем виде, в кислой форме. Из молока готовили творог, сыры, масло и сметану. Такое же ключевое значение молоко и молочные продукты имеет для дагестанской кухни. А главным десертом русской и аварской кухни можно назвать *мед*. В русских былинах мед превозносили как вкусную пищу и целебное средство.

рус.: *Корова во дворе – молоко на столе; в корове молоко не прокиснет; будет кукуруза – там будет молоко; там есть молоко, но далеко ходить*;

ав.: *Гьоц1о квананиги – ц1ц1ел к1ал, ц1ибил квананиги гьвел к1ал.* – «Если даже кушать мёд – рот осла, если даже виноград кушать, рот собаки».

Формирование концепта *еда* осуществляется также посредством таких базовых лексем, как *есть, пить, кормить*:

рус.: *Не могу, а ем пирогу. Без ужина подушка в голове вертится. Беда бедой, еда едой. Без ложки и добрый едок станет. Что в рот полезло, то и полезно. Сладок мёд, да не две ложки в рот. Всякому овощу своё время;*

ав.: *Гьабун куцараб квер, кванан куцараб кIал.* – «Рука привыкла работать, рот привык есть» (Ср. рус. *Кто работает, тот и ест*). *Эмен нечон вуго ва херав эмен столалда цадахъ кваназавун вуго.* – «Сын тебя накормит с той тарелки, с которой ты отца своего кормил». *Гьекъедал вагъулев, вигьиндал вахчулев.* – **«**Выпивши – дерется, протрезвев – прячется».

Анализ паремиологических единиц выявил, что лексема *еда* и ее гипонимы имеют множество символических и ассоциативно-образных концептуализаций, например:

неблагодарность: **ав.***: ГIака какун, нах кварай.* – **«**Масло ест, а корову ругает». *Ах сайигъат гьабурав инсуе васас цIолбол кIолкIона кьечIебила.* – «Отец сыну сад подарил, а от сына и виноградной кисточки не получил»; **рус.:** *Сколько волка не корми, а он всё равно в лес смотрит. Ты ему ложки, а он тебе плошки*;

гордыня, бахвальство, неумение: **ав.***: Живго чадил багьаяв гьечIев, рагIи чодул багьаяв.* – «Сам куска хлеба не стоит, а на словах – сто коней стоит»; **рус.:** *Овсяная каша хвалилась, будто с коровьим маслом родилась. Овсяная каша сама себя хвалит, а гречневую люди хвалят. Ни купить, ни продать, ни налить, ни подать;*

бедность: **ав.:** *ТIохда гьоло гурев, гьоцIиб лал гурев.* – «Ни гороха на крыше дома, ни урожая на току» (о бедном человеке; историко-этимологическая основа паремиологического образа такова: В старину на плоской крыше дома на паласах сушили горох, который считался признаком благосостояния человека, отсюда и выражение *тIохда гьоло* «горох на крыше» [6]). *Чед бортараб таргьа г1адин.* – «Как мешок, из которого выпал хлеб»; **рус.:** *Бедному кусок за целый ломоток. Бедный две семьи кормит: свою да богатого. Дорог хлеб, коли денег нет;*

коварство, лицемерие: **ав.***: Лаилагьа бачун, гIеч бикъарав, чIумал рехун, цIибил бикъарав* «С молитвами на устах яблоки ворует, с четками в руках виноград ворует». *Гьуинаб мацIалда загьруяб хеч батулеб* «На сладком языке ядовитый штык находят»; **рус.:** *Бархатный весь, а жальце есть. Блином масленым в рот лезет. На языке мед, а под языком лед;*

трусость: **ав.:** *Ч1аг1а гьекъани – къого чи, гьекъеч1они – бащдав чи* «Если бузу выпьет – будто двадцать человек (= смелый), если не выпьет – полчеловека (= трусливый); **рус.:** *Обжегся на молоке, так и дует на воду. Трус за едой орет, отважный в труде берет. Не приведись голодному обед варить, а трусу – воином быть;*

ложь: **ав.:** *Ханазул лъор ц1езабизе* «Набивать яйца за пазуху» (т.е. обманывать). **рус.:** *Вешать лапшу на уши.*

Интересный паремиологический образ – *Хвараб г1ака беч1ч1арай.* – «Подохшую корову подоившая» – строится на основе алогизма, актуализируя этнокультурные коннотации. Компаративная основа таких паремиологических выражений формирует интересные национально-культурные образы [7]: *К1ал бечедав, чед т1еренав.* – «Слова толстые, хлеб тонкий». *Лаилагьа бачун, г1еч бикъарав.* – «Молитвы читает, а яблоки ворует». *Вихьизе – х1ан, ватизе – рахь.* – «На вид – сыр, на деле – молоко».

Паремиологический образ бедности нередко сопряжен с образами ленивого, безответственного человека и наделен отрицательной коннотацией:

ав.: *Бекьизе хур гурев, г1инт1изе оц гурев.* – «Ни поля, чтобы сеять, ни вола, чтобы пахать». *Лъималазе чед гурев, чое базе хер гурев.* – «Ни хлеба для детей, ни сена для лошади». *Мух1амалъун пер гурев, Пат1ималъун ц1ам гурев.* – «Ни лука, как у Мухамы, ни соли, как у Патимы»;

рус.: *Любит птичку, чтобы пела, да не ела. В одной руке двух арбузов не удержишь. Сам корову за рога держит, а люди молоко доят. Скорее у курицы молока выпросишь. Скряге деньги, что собаке сено: и сам не ест и другим не даёт. Скупые, что пчёлы: мёд собирают, а сами потом умирают. Собака на сене лежит, сама не ест и скотине не дает. Съесть не могу, а оставить жаль.*

Таким образом, представления о бедности и богатстве может транслироваться через пищевой код культуры: *Хлеб на стол, так и стол престол; а хлеба ни куска – так и стол доска. Не в пору обед, как хлеба дома нет. Был бы хлеб, а зубы сыщутся. Лучше хлеб с водою, чем пирог с бедою. Сытый голодного не разумеет. Как в масле сыр катается. Сварить было кашу, да куры крупу расклевали.*

Пищевой код культуры может быть описан посредством перцептивных и др. характеристик, как правило, актуализируя различные эмоционально-оценочные коннотации:

ав.: *Бищун гьуинаб х1ухьел – лъимадул х1ухьел, бищунго берцинаб калам – лъимадул калам.* – «Самое сладкое дыхание – дыхание ребенка, самый сладкий голос – голос ребенка». *Ц1ам гьеч1еб чорпа г1адав.* – «Как недосоленный суп». *К1иабизе ячарай ч1ужу – к1иабизе т1ураб бух1аражо.* – «Вторая жена – что второй раз налитое горячее». *Йокьуларей лъади – бокьулареб квен.* – «Нелюбимая жена – как невкусная еда»;

рус.: *словно мешок с крупой* (о толстом, бесформенном человеке), *чучело гороховое* (о несуразном человеке), *каша во рту стынет* (о глуповатом, медлительном человеке), *из одного теста сделаны / одного поля ягоды* (о людях, схожих во всем), *тёртый калач* (опытный человек) и др.

В паремиях находят отражения пищевые запреты и предписания, связанные, как правило, с религиозным каноном (запрет на употребление спиртного, отказ от пищи и питья на время поста и др.):

ав.: *Гьекъон хадуб как балев, кванан худуб к1ал кколев* «Пьет и молится, ест и пост соблюдает». *Бисмилла бахъич1ого, кваналев – как бач1ого, к1ал кколев.* – «Не прочитав молитву – ест, не молится – пост соблюдает».

рус.: *Иметь веру с горчичное зерно* (т.е. слабую веру в Бога, в возможность реализации своих замыслов).

Большая группа аварских пословиц и поговорок, как отмечает Л.А. Мисиева, строится на компаративной основе. Формируемые при этом пословичные образы служат фрагментами национальной языковой картины мира. Компаративная семантика может усиливаться в отдельных паремиологических дискурсах антонимическими противопоставлениями и контекстуальными антонимами [8]:

Жакъа щвараб жакъа кунев, метер щвараб метер кунев. – «Что сегодня достал – сегодня ест, что завтра добудет – завтра ест». *Чехь бакъарав, рукъ мискинав.* – «Живот у которого голодный, дом у которого бедный».

Таким образом, пищевой код культуры относится к универсальным кодам и занимает особое место как в аварской, так и русской лингвокультуре, актуализируя специфику мировосприятия этноса. Его значимость подтверждается частотностью репрезентации в паремиологической картине мира рассматриваемых языков.

Библиографический список

1. Толстой Н.И. *Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике*. Москва, 1995.
2. *Толстой Н.И. Избранные труды*. Москва, 1998; Т. II.
3. Каспина М. Роль еды в еврейских магических практиках Восточной Европы в XVIII – XX вв. *Пир – трапеза – застолье в славянской и еврейской культурной традиции*. Москва, 2005: 97 – 105.
4. Гасанова М.А., Майорова Г.В. Пищевой код культуры в паремиологической картине мира табасаранского, рутульского и агульского языков. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 2-2: 264.
5. Захаренко И.В. Молочные реки [и] кисельные берега / молочные реки с кисельными берегами. *Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление.* Культурологический комментарий. Москва, 2006.
6. Самедов Д.С., Гасанова М.А. *Образ человека в дагестанских пословицах и поговорках: зооморфный и растительный коды культуры*. Махачкала. 2018.
7. Самедов Д.С. Образ человека в зеркале фразеологических единиц, построенных на принципе алогизма (на материале ФЕ дагестанских языков). *Вестник Дагестанского государственного университета. Филологические науки*. Махачкала, 2011; Выпуск 3: 101 – 104.
8. Мисиева Л.А. Роль антонимов в смысловой организации аварских паремиологических единиц, ориентированных на человека. *Язык и культура.* 2017; № 39: 27 – 35.
9. Алиханов З., Алиханов С. *Аварские пословицы и поговорки*. Махачкала, 2012.

References

1. Tolstoj N.I. *Yazyk i narodnaya kul'tura. Ocherki po slavyanskoj mifologii i `etnolingvistike*. Moskva, 1995.
2. Tolstoj N.I. *Izbrannye trudy*. Moskva, 1998; T. II.
3. Kaspina M. Rol' edy v evrejskih magicheskih praktikah Vostochnoj Evropy v XVIII – XX vv. *Pir – trapeza – zastol'e v slavyanskoj i evrejskoj kul'turnoj tradicii*. Moskva, 2005: 97 – 105.
4. Gasanova M.A., Majorova G.V. Pischevoj kod kul'tury v paremiologicheskoj kartine mira tabasaranskogo, rutul'skogo i agul'skogo yazykov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 2-2: 264.
5. Zaharenko I.V. Molochnye reki [i] kisel'nye berega / molochnye reki s kisel'nymi beregami. *Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka. Znachenie. Upotreblenie.* Kul'turologicheskij kommentarij. Moskva, 2006.
6. Samedov D.S., Gasanova M.A. *Obraz cheloveka v dagestanskih poslovicah i pogovorkah: zoomorfnyj i rastitel'nyj kody kul'tury*. Mahachkala. 2018.
7. Samedov D.S. Obraz cheloveka v zerkale frazeologicheskih edinic, postroennyh na principe alogizma (na materiale FE dagestanskih yazykov). *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologicheskie nauki*. Mahachkala, 2011; Vypusk 3: 101 – 104.
8. Misieva L.A. Rol' antonimov v smyslovoj organizacii avarskih paremiologicheskih edinic, orientirovannyh na cheloveka. *Yazyk i kul'tura.* 2017; № 39: 27 – 35.
9. Alihanov Z., Alihanov S. *Avarskie poslovicy i pogovorki*. Mahachkala, 2012.

Статья поступила в редакцию 05.06.21

УДК 811.161.1'42

***Zyuzina E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language, Daghestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: silver2222@mail.ru*
***Isabekova M.I.**, MA student, Daghestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: isabekova-mariyam@mail.ru*

ABBREVIATIONS AS A MEANS OF CREATING EXPRESSION ON THE PAGES OF NEWSPAPERS. The article discusses abbreviations as a means of creating a language game in the press. In journalistic discourse, abbreviations perform not only nominative and compressive functions, but also express expressive and evaluative values. Linguists note the revitalization of the process of formation of abbreviations in Russian language and their widespread use both in journalistic texts and in youth slang, which is associated not only with the functions of economy and compression, but also with the expressive function realized as a result of the involvement of these units in the language game. The article analyzes the cases of the use of abbreviations in the emotive function in the regional (Dagestan) weekly "Chernovik", highlights different methods of language game-graphoderivation, game interpretation of abbreviations, replacing the component of phraseology with a compound word, etc. The author concludes that the use of abbreviations in game titles is associated with the search for original ways of expression and evaluation.

Key words: **abbreviations, functions of abbreviations, language game, techniques of language game with abbreviations, Dagestan Russian-language print media.**

***Е.А. Зюзина**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: silver2222@mail.ru*
***М.И. Исабекова**, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: isabekova-mariyam@mail.ru*

АББРЕВИАТУРЫ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ЭКСПРЕССИИ НА СТРАНИЦАХ ГАЗЕТ

В данной статье рассматриваются аббревиатуры как средства создания языковой игры в прессе. В публицистическом дискурсе аббревиатуры выполняют не только номинативную и компрессивную функции, но и выражают экспрессивно-оценочные значения. В статье приводится анализ случаев использования аббревиатур в эмотивной функции в региональном (дагестанском) еженедельнике «Черновик», выделяются разные приемы языковой игры – графодеривация, игровая расшифровка аббревиатур, замена компонента фразеологизма сложносокращенным словом и т.д. Авторы делают вывод о том, что использование аббревиатур в игровых заголовках связано с поиском оригинальных способов выражения экспрессии и оценки.

Ключевые слова: **аббревиатуры, функции аббревиатур**, **языковая игра, приемы языковой игры с аббревиатурами, дагестанские русскоязычные печатные СМИ.**

Актуальность темы исследования заключается в том, что аббревиатуры в современных печатных СМИ активно используются не только как средство компрессии (свертывания) многословных наименований, но и выражения экспрессивно-оценочных значений. Кроме того, аббревиатуры, изначально являясь единицами официально-делового стиля, активно проникают в публицистический стиль, в котором они часто употребляются как одно из средств языковой игры, позволяющей создать оригинальный заголовок, отличающийся не только семантической двуплановостью, но и экспрессивной окраской. Изучением аббревиатур и их функций в современном публицистическом тексте занимались такие исследователи, как Н.Н. Сафонова [1], Г.Н. Алиева [2], Ю.В. Горшунов [3], Г.П. Мосолова, П.В. Каштанова [4], С.В. Ильясова [5] и многие другие. Все лингвисты отмечают активизацию процесса образования аббревиатур в русском языке и широкое их использование. Известно, что игровое начало, стремление к привлечению читательской аудитории, поиск наиболее ярких средств выражения авторской позиции, экспрессивность и эмоциональность – признаки, которые в настоящее время характеризуют язык СМИ.

Н.Н. Сафонова считает, что в текстах СМИ можно обнаружить разнообразные приемы обыгрывания аббревиатур, что позволяет журналисту дать оценку действиям власти, а также различным социальным или экономическим явлениям [1, с. 256]. Аббревиатуры в таком случае выступают как средство выражения оценки и экспрессии. На «экспрессивный заряд» сложносокращенных слов указывал и Ю.В. Горшунов [3, с. 664]. Об эмотивной функции аббревиатур, реализуемой при их участии в языковой игре, писали также Г.П. Мосолова и П.В. Каштанова [4, с. 143].

В нашей статье мы проанализируем разные примеры обыгрывания аббревиатур в дагестанских русскоязычных печатных СМИ, что позволит установить наиболее частотные приемы языковой игры с аббревиатурами.

Источниками языкового материала послужили выпуски еженедельной дагестанской газеты «Черновик», вышедшие с 2005 по 2020 гг.

Мы акцентировали внимание на заголовки, в которых обыгрывание аббревиатур связано с выражением оценочных значений, поэтому в нашей статье не найдут отражения случаи типа *СКатились в кювет* («Черновик», 19.06.2020; № 24), поскольку обыгрывание аббревиатуры *СК* (*Следственный комитет*) и глагола (*скатились*) связано только с экономной передачей в заголовке основного содержания статьи. Без использования приема капитализации оно могло бы быть выражено предложением «*Сотрудники Следственного комитета скатились в кювет*».

Нами были обнаружены следующие примеры заголовков статей, созданных с помощью разных приемов обыгрывания аббревиатур с целью выражения экспрессии и оценки:

МРОТный рефлекс (Черновик. 07.06. 2019; № 21);
ЗаГУПленный вопрос (Черновик. 12.05. 2017; № 18);
МУПости нашего городка (Черновик. 21.10. 2005; № 41);
Как с МУПа вода (Черновик. 15.12. 2006; № 50);
КОРявый вопрос (Черновик. 25.09. 2020; № 38);
МОКрый финал (Черновик. 09.02. 2018; № 05);
ВАВ-эффект от Путина (Черновик. 06.10. 201; № 39);
Оборотни в ОМОНах (Черновик. 25.06.2010; № 24);
НеобДУМанные выходки (Черновик. 24.07.2009; № 30);
СМИренные СМИ (Черновик. 18.02.2005; № 06);
Жаль Кормить Хапуг (Черновик. 17.11.2011; № 45);
Баба ЕГЭ и последствия (Черновик. 01.08.2014; № 30);
СМИшной переполох («Черновик». 15.04.2016; № 14).

В статье под названием *«ЗаГУПленный»* вопрос речь идет о так называемых ГУПах Каякентского района Дагестана – государственных унитарных предприятиях, которые, несмотря на протесты жителей сел, хотят преобразовать в предприятия акционерного типа по причине неэффективного использования и невозможности получения в таком статусе субсидий и грантов. На самом же деле эти ГУПы возникли на базе совхозных земель, которые были оформлены в собственность бывших глав сельских поселений, что является незаконным.

В данном заголовке обыгрывается семантика двух единиц: звуковой – аббревиатуры *ГУП* и прилагательного *загубленный*, образованного от глагола *загубить*, имеющего ряд значений: 1) «погубить»; 2) «причинить вред»; 3) «зря израсходовать».

На наш взгляд, с помощью прилагательного *заГУПленный* журналист дает отрицательную оценку обсуждению вопроса о судьбе государственных унитарных предприятий, который напрасно был поднят: они будут преобразованы в акционерные общества вопреки протестам сельских жителей, так как это приведет к еще большему обогащению их хозяев.

«МУПости нашего городка» – так называется статья, посвященная муниципальным унитарным предприятиям – МУПам, которые созданы в Махачкале в большом количестве. Они контролируют наиболее прибыльные в городе сферы: транспорт, торговлю, ЖКХ и др. При этом на их содержание уходят немалые средства из бюджета города, что не способствует развитию экономики. Окказиональное слово *МУПости* созвучно со словом *глупости*. Журналист отрицательно характеризует данное явление, считая создание большого количества таких организаций глупостью, т.е. необдуманным, противоречащим здравому смыслу поступком. В данном примере автор не только обыгрывает семантику аббревиатуры *МУП* и существительного *глупости*, но и оценивает ту реалию, которая обозначается сложносокращенным словом за счет его звукового сближения со словом *глупость,* содержащим в структуре своего значения коннотативный компонент, позволяющий дать характеристику рассматриваемому явлению. Аббревиатура *МУП* обыгрывается и в другом заголовке еженедельника «Черновик» – *«Как с МУПа вода»*. В данном случае языковая игра связана с использованием фразеологизма *как с гуся вода*. Приведенный выше фразеологизм подвергся трансформации в результате замены одного компонента (*гуся*) на другой (*МУПа*). Такой прием позволяет журналисту актуализировать не только значение устойчивого сочетания, позволяющего ему критически оценить работу МУП «Водоканал», но и прямое значение компонентов трансформированного фразеологизма, в частности компонента вода. Журналист дает отрицательную оценку работе данной организации, отмечая, что ее руководитель по-прежнему останется безнаказанным и не лишиться своей должности.

В статье под названием *«МРОТный рефлекс»* говорится о том, что премьер-министр страны Дмитрий Медведев, желая довести минимальный размер оплаты труда до прожиточного минимума, поручил министерствам отрегулировать данный вопрос. Автор статьи сомневается в том, что это поручение будет исполнено, в частности в Дагестане, в котором данные о прожиточном минимуме периодически меняются. Часто местные власти просто скрывают их, пытаясь создать впечатление, что в республике нет никаких проблем в социально-экономической сфере.

Данный заголовок, на наш взгляд, семантически емок, отличается многоплановостью содержания, яркой оценочностью: вызывая у читателя ассоциации с медицинским термином *рвотный рефлекс*, автору удалось дать отрицательную оценку действиям властей, призванных решить этот вопрос, однако все, что делается в этом направлении, вызывает лишь раздражение и отвращение у граждан.

В статье под названием *«МОКрый финал»* рассказывается о решении МОК (Международного олимпийского комитета) отстранить спортсменов из России от участия в зимних Олимпийских играх 2018 г. в Пхёнчхане из-за допингового скандала. Несмотря на то, что спортивный суд их оправдал, МОК определила, что Россия не будет участвовать в этих играх. Спортсменам разрешено соревноваться лишь под нейтральным флагом как сборной команде олимпиады.

С помощью выделения части *мок-* в прилагательном *мокрый*, совпадающей с аббревиатурой *МОК* (Международный олимпийский комитет), автор статьи хочет выразить мысль, что финал олимпиады определяет эта организация, независимо от того, что она не является последней инстанцией в принятии такого решения.

В заголовке *«КОРявый вопрос»* с помощью приема капитализации (т.е. использования прописных букв) автор выделяет часть *КОР* в прилагательном *корявый*, что позволяет актуализировать семантику данного прилагательного и значение аббревиатуры *КОР* (канал им. Октябрьской революции в г. Махачкала).

В статье речь идет о заседании Общественной палаты Дагестана, на котором обсуждался вопрос о причинах обмеления озера Ак-Гёль и путях его решения. Главный спор вызвал проект подпитки озера водопроводом от канала им. Октябрьской революции (КОР), поскольку не совсем ясно, решится ли таким образом проблема обмеления озера или же надо предпринимать другие действия.

Слово *корявый*, по нашему мнению, не обладает ни одним из значений, указанных у него в толковом словаре:

1. Искривленный, узловатый, с наростами и т.п.

2. Заскорузлый, загрубевший, с шероховатой кожей (о руках, пальцах).
3. Прост. С рябинами, болячками, прыщами (о человеке с таким лицом).
4. Перен. разг. Нескладный, неуклюжий. Корявые фразы. Корявые рифмы. || Неровный и некрасивый (о почерке, буквах) [6, с. 461].

Можно предположить, что, называя вопрос «корявым», автор выражает свою негативную оценку действиям властей, которые никак не могут разрешить данную проблему.

Сближение аббревиатуры с обычным словом создает каламбур, привносит в аббревиатуру дополнительные коннотации, которые были бы ей не свойственны при отсутствии связи с данным словом. В заголовке *«Оборотни в ОМОНах»* языковая игра построена на трансформации известного устойчивого выражения *оборотни в погонах*, обозначающего сотрудников органов правопорядка, которые совершают преступления, прикрываясь своими должностями. Компонент *в погонах* заменен компонентом в *ОМОНах*, что позволило журналисту обозначить конкретный правоохранительный орган, в котором творится нечто, противоречащее закону. Очевидно, что с помощью данного заголовка автор выражает свое негативное отношение к описываемому в статье событию – произволу правоохранителей, проявившемуся в избиении адвоката сотрудниками местного ОМОНа в г. Хасавюрт, попытавшегося заступиться за свою подзащитную во время незаконного задержания.

«НеобДУМанные выходки» – заголовок статьи о радикальном исламе на Кавказе, борьбу с которым российское правительство возложило на ДУМ – Духовное управление мусульман. Автор сомневается, что ДУМ Дагестана способно справиться с этой проблемой, ведь предпринятые им меры могут только усилить интерес к радикальному течению, поэтому автор наводит читателей на мысль о том, что действия Духовного управления являются необдуманными выходками, которые никак не решат проблему экстремизма в республике. В этом примере в результате накладки друг на друга аббревиатуры *ДУМ* и прилагательного *необдуманные* автору удается отрицательно охарактеризовать работу данной религиозной организации.

В статье «*СМИренные СМИ*» журналист, характеризуя деятельность региональных средств массовой информации, отмечает одну отрицательную их черту – зависимость от местных властей. Он характеризует СМИ словом *смиренные*, отмечая, что это отвратительное явление, которое никак не будет способствовать развитию демократии.

В данном примере наблюдается графическое выделение с помощью прописных букв части *сми* в слове *смиренный*, в результате чего окказиональное слово *СМИренный* становится семантически емким, так как совмещает в себе и значение прилагательного, и значение встраиваемой в него аббревиатуры.

В нашем материале встретился только один случай, когда в заголовок выносится авторская расшифровка всем известной аббревиатуры *ЖКХ – «Жаль Кормить Хапуг»*. Автор статьи отмечает, что в Дагестане все ресурсоснабжающие компании приватизированы, их владельцы получают сверхприбыль, так как при плохом качестве предоставления услуг тарифы максимально завышены. Вся система ЖКХ превращается в кормушку для хапуг, знающих, как обогатиться за счет народа.

Статья *«ВАВ-эффект от Путина»* посвящена назначению Владимира Васильева на пост Главы Дагестана, а также событиям, предшествующим его назначению, и политическим прогнозам. В лиде автор дает следующее пояснение: *«WOW-эффект – это результат воздействия, при котором человек испытывает яркий восторг, чувство озарения или другие сильные, как правило, позитивные эмоции»*.

WOW является английским междометием, которое не приводится ни в оригинальной графике, ни в устоявшемся в русском языке транскрипционном варианте *вау*, хотя буква *W* при передаче иноязычного слова может обозначаться как буквой *у*, так и буквой *в*. Это привело к появлению варианта *вав*, что дало возможность обыграть начальные буквы имени, отчества и фамилии новой политической фигуры в Дагестане – Владимира Абдуалиевича Васильева.

Таким способом автор статьи пытается выразить, что назначение В.А. Васильева стало для дагестанцев неожиданным и вызвало удивление.

«Баба ЕГЭ и последствия» – статья, посвященная периоду сдачи Единого государственного экзамена выпускниками школ. В заголовке обыгрываются аббревиатура *ЕГЭ* и прецедентное имя *Баба Яга* – персонаж русских сказок, злая старуха, наделенная магической силой. При замене второй части имени персонажа аббревиатурой возникают ассоциации с отрицательным образом, пугающим детей и родителей.

В статье под заголовком *«СМИшной переполох»* рассказывается об исках, поданных в Ленинский районный суд Махачкалы с требованием отменить конкурс, объявленный Министерством печати и информации РД на вакантные должности руководителей ГБУ РД «Редакции республиканских СМИ».

В названии обыгрывается аббревиатура *СМИ* (средства массовой информации) и словосочетание *смешной переполох*, обозначающее несерьезный повод для беспокойства. Таким образом, автор выражает свое отношение к происходящему: выбор главных редакторов не является первостепенной задачей для Республики Дагестан, поскольку существует ряд других проблемы социально-экономического характера. Аббревиация, таким образом, активно входит в язык прессы, что связано не только с возможностью экономного выражения каких-либо понятий, но и с передачей экспрессивных смыслов, позволяющих выразить авторскую позицию по освещаемым вопросам. Язык дагестанской газеты «Черновик» демонстрирует стремление журналистов к экспрессивности, оценочности, поиску оригинальных номинаций.

Библиографический список

1. Сафонова Н.Н. Экспрессивная функция употребления аббревиатур. *Филология в XXI веке.* 2019; № S1: 254 – 258.
2. Алиева Г.Н. Аббревиатуры должны быть краткими и благозвучными. *Русская речь.* 2004; № 1: 40 – 54.
3. Горшунов Ю.В. Сокращения в контексте языковой игры: омоакронимия и реинтерпретация аббревиатур. *Вестник Башкирского университета.* 2019; Т. 24, № 3: 663 – 670.
4. Мосолова Г.П., Каштанова П.В. Аббревиатурные образования на страницах СМИ. *Гуманитарные науки и образование.* 2019; Т. 10, № 1 (37): 140 – 144.
5. Ильясова С.В. Аббревиатуры: языковая игра как развлечение или как инструмент оценки (на материале языка современных российских СМИ). *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики.* 2016; № 2: 64 – 67.
6. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка.* Санкт-Петербург, 1998.

References

1. Safonova N.N. `Ekspressivnaya funkciya upotrebleniya abbreviatur. *Filologiya v XXI veke.* 2019; № S1: 254 – 258.
2. Alieva G.N. Abbreviatury dolzhny byt' kratkimi i blagozvuchnymi. *Russkaya rech'.* 2004; № 1: 40 – 54.
3. Gorshunov Yu.V. Sokrascheniya v kontekste yazykovoj igry: omoakronimiya i reinterpretaciya abbreviatur. *Vestnik Bashkirskogo universiteta.* 2019; T. 24, № 3: 663 – 670.
4. Mosolova G.P., Kashtanova P.V. Abbreviaturnye obrazovaniya na stranicah SMI. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie.* 2019; T. 10, № 1 (37): 140 – 144.
5. Il'yasova S.V. Abbreviatury: yazykovaya igra kak razvlechenie ili kak instrument ocenki (na materiale yazyka sovremennyh rossijskih SMI). *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki.* 2016; № 2: 64 – 67.
6. Kuznecov S.A. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Sankt-Peterburg, 1998.

Статья поступила в редакцию 31.05.21

УДК 81-23

Magomedova P.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: p_magomedova@mail.ru*
Sajbulaev Yu.M., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: p_magomedova@mail.ru*

VERBALIZATION OF THE CONCEPT OF *VIRTUE* IN THE RELIGIOUS (ISLAMIC) DISCOURSE OF THE LANGUAGE. The article is devoted to the study of the ways of verbalization of the conceptosphere "*Virtue*" in different-structured languages. Despite the universal nature of the religious code of culture, it has a specific verbalization in different languages. The article gives the analysis of the conceptosphere "*Virtue*" in the Islamic discourse based on the investigation of the concepts "piety", "patience". The study of linguistic and cultural concepts in the communicative and discourse aspects allows to determine what is behind the concept nominees in the minds of native speakers, what lexical units describe it, and what the features of their functioning are. The authors conclude that goodwill as a fragment of the inner world of man is understood as one of the fundamental aspects of life and is recognized as one of the primary factors in human relations, which is reflected in linguistic conceptualization. Being a universal phenomenon in human life in general, benevolence as a concept is universal in terms of the totality of significant signs that fill it. Language interpretations of this concept reveal the versatility and multi-componentness of this concept.

Key words: **religious code of culture, Islamic discourse, conceptosphere, Arabic and Avar languages, linguistic consciousness.**

***П.А. Магомедова**, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», E-mail: p_magomedova@mail.ru*
***Ю.М. Сабулаев**, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», E-mail: p_magomedova@mail.ru*

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ *БЛАГОНРАВИЕ* В РЕЛИГИОЗНОМ (ИСЛАМСКОМ) ДИСКУРСЕ ЯЗЫКА

Статья посвящена исследованию способов вербализации концептосферы «благонравие» в разноструктурных языках. Несмотря на универсальный характер религиозного кода культуры, в различных языках он имеет специфическую вербализацию. В работе на примере лингвокультурем «набожность/благочестие», «терпение» и др. дается анализ содержания понятия «благой нрав» согласно исламскому дискурсу. Рассмотрение лингвокультурных концептов в коммуникативно-дискурсивном аспекте позволяет определить, что стоит в сознании носителей языков за номинацией «концепт», какие лексические единицы его описывают, каковы особенности их функционирования. Авторы делают вывод о том, что «благонравие» как фрагмент внутреннего мира человека понимается как одно из основополагающих аспектов жизни и признается одним из первичных факторов в человеческих взаимоотношениях, что отражено и в языковой концептуализации. Являясь универсальным явлением в человеческой жизни вообще, благонравие как понятие – универсально с точки зрения совокупности существенных признаков, наполняющих его. Языковые интерпретации этого понятия позволяют выявить многогранность и многокомпонентность этого концепта.

Ключевые слова: **религиозный код культуры, исламский дискурс, концептосфера, арабский и аварский языки, языковое сознание.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 21-011- 44245

В последние десятилетия широкую актуальность получили интегрированные направления в гуманитарных науках, в частности лингвокультурологические исследования, в которых фундаментальные стороны человеческого бытия – сознание, культура, духовная деятельность – рассматриваются сквозь призму его национального языка [1 – 9].

К числу перспективных новых направлений можно отнести новую теолого-лингвистическую дисциплину – теолингвистику, возникшую вследствие взаимодействия языка и религии и «исследующую проявления религии, которые закрепились и отразились в языке» [4, с. 166].

Нельзя не согласиться с мнением, что «каждый народ живет в своем духовном пространстве и по-своему превращает пространство бытия в пространство человеческих духовных смыслов. При всех изменениях в истории народа духовный код культуры сохраняется и репрезентируется посредством языка, воплощается и передаётся из поколения в поколение в духовно-религиозных концептах» [2, с. 120]. Актуальным на сегодняшний день является описание духовно-религиозных концептов, языковых символов, стереотипов, актуализирующих указанные взаимосвязи религиозного и языкового сознания носителей.

Материалом для исследования послужили различные жанры художественной, публицистической духовной литературы, паремии, фразеологизмы, словарные дефиниции.

Мы согласны с мнением А.М.Галиевой, Э.Ф.Нагумановой в том, что «в Коране вера определяется в трех неразделимых аспектах: относительно Бога, относительно людей и относительно самого себя. Соответственно, в ключевых концептах мусульманской культуры эти три аспекта также нерасторжимы: …обладающий (благим нравом – М.П.) *предан* Аллаху, *добр* по отношению к людям и *строг* по отношению к самому себе» [5, с. 37].

Одной из основ исламского вероучения, позволяющей сохранить душевную чистоту мусульманина как высшую ценность перед Аллахом, является благой нрав. Благонравие – основа религии Ислам.

Благонравие, согласно религиозному (исламскому) сознанию, – неотъемлемая часть *крепкого имана/веры* мусульманина, и поэтому чем больше человек держится благого нрава, который велено соблюдать по предписаниям религии, тем укрепляется его иман и повышается его степень перед Господом миров. В аварской лингвокультуре фразема *т1абиг1ат берцинлъи* – «благой нрав» интегрирует значение религиозно-сакральное и обыденное (человек набожный => благонравный). Соответствующее положение дел репрезентируется через устойчивые формулы благопожеланий и паремий: авар. *иман бугев вук1айги лъимер* – «с верой истинной будет рожден (о новорожденном)», *иман-яхь бугев рос щвайги* – «с верой-совестью пошлет жениха», *иман щулияб кье Бет1ергьан* – «О Всевышний, дай мне крепкую веру» и т.п.

Допустимость употребления в аварском языке конструкций типа лексемы *иман бугев чи* в значении «набожный, верующий человек» и параллельно в значении «честный, порядочный человек», что фиксируют также и словари, говорит о народных стереотипах мышления, воплощенных в языке.

Абдулла ибн Амр сказал: *«Посланник Аллаха не был неприличным и грубым и говорил:*

إِنَّ مِنْ أَحَبِّكُمْ إِلَيَّ أَحْسَنَكُمْ أَخْلَاقًا

«Самый любимый из вас для меня – тот, у кого лучший нрав» (передал аль-Бухари).

Согласно сакральным текстам Хадисов пророка Мухаммада, благонравие – одно из самых весомых дел на весах верующего в День Суда. Сообщается, что Абу ад-Дарда сказал: *«Я слышал, как пророк говорил:*

مَا مِنْ شَيْءٍ يُوضَعُ فِي الْمِيزَانِ أَثْقَلُ مِنْ حُسْنِ الْخُلُقِ وَإِنَّ صَاحِبَ حُسْنِ الْخُلُقِ لَيَبْلُغُ بِهِ دَرَجَةَ صَاحِبِ الصَّوْمِ وَالصَّلَاةِ

«Из того, что будет положено на весы (деяний), нет ничего весомее, чем благой нрав. Воистину, обладатель благородного нрава достигнет степени постящихся и молящихся» (передали Абу Дауд и ат-Тирмизи).

«Шах аль-Кармани сказал: «Признаком проявления благонравия по отношению к другим является отказ от нанесения им вреда (ближнему) и перенесение трудностей от них» [1, с. 108]. Согласно религиозным предписаниям, благими признаются такие качества, как *богобоязненность, благочестие, стыдливость, терпеливость, правдивость, милосердие/доброта, щедрость, скромность* и т.п. В религиозном сознании мусульманина (как и в сознании православно-христианском), благие (одобряемые) с позиций предписаний вероучения качества всегда представлены в антитезе, противопоставлении с порицаемыми (негативными): *ненависть, зависть, высокомерие, честолюбие, лживость, гнев, любовь к мирскому* и т.п.

Национальное сознание, духовные ценности народа, семиотика его культуры выступают определяющими факторами языковой концептуализации понятия «благонравие» в различных лингвокультурах.

Лингвокультурема *сабру* – «терпение; терпеливость» в аварской языковой картине мира входит в ядерную зону концепта «благонравие». В религиозном сознании *сабру* является одной из основных мусульманских добродетелей: удержание от непристойных действий, удержание от недовольства и гнева, от бессмысленных поступков. Лексема продуктивна с словообразовательных позиций: *сабруяв, сабру гьабизе, сабру т1аг1ине*, *сабрулъизе*. В языковой картине мира аварцев терпение равноценно Раю: *Сабру – алжаналъул кIул.* – «Терпение – ключ от рая». Концепт сабру актуализируется с глаголами *бакIаризе, тIагIине, лъугIизе, гьабизе* и имеет разные значения: *сабру бакIаризе* «набраться терпения»; *сабру тIагIине* – «терять терпение», «выходить из себя»; *сабруялъ мугъ рехизе* – «выйти из терпения», букв.: «терпение показало спину»; сабру лъугIизе – «терпение закончиться»; *сабру гьабизе* – «быть терпеливым», букв.: «сделать терпение». Данное свойство в паремиологической картине мира помогает человеку, позволяя ему совершенствоваться: авар. *Сабру гьабурасе пайда кIудияб.* – «Терпеливому польза большая»; *Сабруялъ меглер лъухъалеб.* – «Терпение протрет гору»; *Сабуралъе – бох, вихкарасе – рагIла.* – «Терпению – ляжку, растерянности – передок (у туши скота)». В таких паремиологических единицах присутствуют настойчивость, упорство, желание добиваться цели, ожидание приятного, хорошего. Концепт *сабру* – «терпение» в паремиологических единицах аварцы представляют: 1. *Сабру – алжаналъул кIул.* – «Терпение – ключ от рая» (как ключ от рая); 2. *Сабру – гIакълуялъул хан.* – «Терпение – царь ума» (как царя ума); 3. *Сабруялъул тIиналда – багIараб месед.* – «На дне терпения – красное золото» (как золото); 4. *Сабуралъул ахада – рохел.* – «На дне терпения – радость» (как приносящее радость). 5. *Сабуралъул тIиналда тIогьол майдан рагIула.* – «На дне терпения, оказывается, находится цветочная поляна» (как цветочную поляну). Иногда паремиологические единицы с лексемой «сабру» выражают одни и те же помыслы утверждением чего-либо или отрицанием сопоставляемого, например: *Сабру гьечIев чиясул гьабун жо релъунаро.* – «У нетерпеливого человека дела не получаются»; *Сабру тIагIарасухъа тIад гьабун жо босуге.* – «У нетерпеливого в долг ничего не бери»; *Сабру гьабулеб бугилан чи валъаргъунге, си гIураб мехалъ бихкулебин.* «Оттого, что человек терпит, не дразните его, когда накопится, горка развалится»; *Сабру гьаби гIоларо, рекIелъ гIакълу гьечIони.* – «Если ума нет, не хватает, что терпит», букв.: «Что терпит, не хватает, если в сердце ума нет». Нетерпеливость может привести человека к позорному состоянию, выражающему потерю лица в обществе, собственного достоинства, уважения. Например: *Дур сабру гьечIолъиялъ суризехъин вуго рос, секунди бащдаялъ бегьуларищ сихI тезе.* – «Из-за твоей нетерпеливости опозорится супруг, не можешь молчать полторы секунды?». Лексема сабру употребляется и в проклятиях аварского языка: *Сабру лъугIаги дур!* – «Чтобы кончилось твое терпение!»; *Сабру тIагIаги дур! Сабру тIагIад*! – «Чтобы исчезло твое терпение!». В аварском языке применяются и бранные слова по отношению к нетерпеливому человеку, например: Сабруялъ мугъ рехарав! – «Тот, от кого терпение отвернулось», букв.: «Терпение спину показавший»; *Сабругьечl!* – «Нетерпеливый!»; *Сабру хварав*! – «Терпение умерший!»; *Сабру щвечIев*! – «Терпение не доставший!».

Для выражения понятия «терпение» используется и лексема *ияхI*. В паремиях уточняется, как тяжело иметь терпение, и в каком состоянии человек находится, когда приходится терпеть: *Ияхl баччулаго, хIулун тIагIарав, хварал рукъулаго, вакъуца хварав.* – «Терпя – осунувшийся, мертвых хороня – умерший от голода»; *Ияхl бугев цин хола, къадарав кIицIул хола.* – «Кто имеет совесть один раз умирает, скверный дважды умирает»; *Ияхl гьечIого хьвадарасе – дуниял гIамIидаб жо.* – «Для бессовестного (не имеющего терпение) – мир широк». Про человека, который может променять терпение/совесть: *Ияхl лъолелъуб чед лъурав, чохьохъ чIахъен бичарав.* – «На место терпения хлеб положивший, за живот состояние отдавший» (применяется к прожорливому человеку). *Чохьое ияхl гьечIев, ракъуе сабру гьечIев.* – «Для живота не имеющий терпения, для голода терпение не имеющий» (относительно человека, который не терпит голод). *Ияхlги хIалихьалъиги хабалъеги цадахъ билъгуна.* – «Терпение и подлость в могилу вместе идут» (о плохом, подлом человеке, который потерял совесть).

В паремиологической единице *Къувat бугелъуб сабру цIукIкIараб, сабру цIукIкIарасул гIумру халатаб.* – «Где сила есть – терпение большое, имеющего терпение – жизнь длинная» обозначается, что сильнее и дольше живет тот, кто имеет терпение.

Символично, что религиозное и этническое сознание аварцев накладывается удивительным образом не только в лингвокультуреме «терпение» (*сабру-ях1 бугев*).

Для сравнения обратимся к материалу арабского языка. В арабской лингвокультуре есть два слова, обозначающих указанное понятие:

صبر – «терпение, выносливость» и استحمل – «терпеть, выносить». Последнее происходит от корня *хамаля* – «носить», то есть «терпеть (буквально): сносить, переносить». Однако удивительно, что в Священном Коране вторая лексема не употреблена, только *сабр*.

Сабр – это не терпение жертвы, не смирение депрессивного зануды с потухшим взглядом. Это совершенно другое: терпение истинного мусульманина, мужественное и холодное. Тот, у кого есть сабр, не сдаётся никогда; тот имеет особенную внутреннюю силу противостоять бедам и неудачам, спокойно принимать все испытания, которые посылает Всевышний. Только такой человек может противостоять своему нафсу и прихотям. Всю ценность проявления терпения (*сабр*) в религиозном дискурсе разъяснил посланник Аллаха: «Терпение – это половина веры, а истинные знания, убеждённость (якин) – вся вера» [1, с. 140].

إنما الصبر عند الصدمة الأولى

«Терпение бывает истинным, когда проявляешь его в момент прихода горя» (Хадис). Признаком терпения является умение контролировать своё состояние в момент несчастья и сдерживать себя даже перед друзьями. Также сказано, что проявлением терпения является отсутствие каких-либо различий в восприятии благ и бед.

من يعرف كيف يأمر نفسه أفضل سيد هو الذي

«Лучший повелитель – тот, кто умеет повелевать собой» (пословица).

Не только религиозное сознание арабов считает умение владеть собой и подчинять свое эго (нафс) признаком богобоязненных людей, но и народная мудрость, запечатленная в арабских паремиях, придерживалась той же позиции и призывала к усмирению нафса, смиренности и терпеливого отношения ко всему окружающему.

بالتغلب على الشغف يصبح .من خلال قهر الغضب ، يصبح مبتهجًا .بعد قهر الكبرياء ، يصبح الإنسان لطيفًا
بعد التغلب على الجشع ، يصبح سعيدًا .ناجحًا

«Победив гордость, человек становится приятным. Поборов гнев, он становится веселым. Поборов страсть, он становится преуспевающим. Поборов алчность, он становится счастливым» (пословица).

Языковая концептуализация «благонравия» представляет собой осмысление её сущностных признаков и фрагментов, которое объективируется в виде соответствующих языковых единиц в аварском и арабском языках.

Есть все основания полагать, что «благонравие» как фрагмент внутреннего мира человека, его внутренней жизни в истории развития культуры и социума понималось и подразумевается как одно из основополагающих аспектов жизни и признается одним из первичных факторов в человеческих взаимоотношениях, что отражено и в языковой концептуализации. Являясь универсальным явлением в человеческой жизни вообще, *благонравие* как понятие – универсально с точки зрения совокупности существенных признаков, наполняющих его. Языковые интерпретации этого понятия позволяют выявить многогранность и многокомпонентность этого концепта. На основе выделенных признаковых характеристик был определен языковой корпус лексических, фразеологических и паремиологических единиц аварского и арабского языков. Анализ этих единиц позволил выявить особенности их употребления, а также выделить ценностные доминанты, связанные с интерпретациями анализируемого понятия в авароязычной и арабоязычной общностях.

Библиографический список

1. Абдулаев А.М. *Благонравие праведников*. Махачкала, 2015.
2. Буевич А.А. Взаимоотношение языка и религии сквозь призму духовно-религиозного кода русской лингвокультуры. *Метафизика*. 2016; № 4 (22).
3. Воркачев С.Г. Концепт как «зонтиковый термин». *Язык, сознание, коммуникация.* Москва, 2003; Выпуск 24: 5 – 12.
4. Гадомский А.К. О лакунах в системе лингвистической науки: проблема взаимодействия языка и религии. *Культура народов Причерноморья*. 2004; Т. 1, № 49.
5. Галиева А.М., Нагуманова. Э.Ф. Концепт ТӨҮФЫЙК в оригинальном тексте и переводе. *Филология и культура*. Philology and culture. 2013; № 1 (31).
6. Жданова Л., Ревзина О. «Культурное слово» милосердие. *Логический анализ языка. Культурные концепты*. Москва, 1991.
7. Какорина Е. Трансформация лексической семантики и сочетаемости (на материале языка газет). *Русский язык конца XX столетия (1985 – 1995*). Москва, 2000.
8. Мечковская Н.Б. *Язык и религия: пособие для студентов гуманитарных вузов*. Москва, 1998
9. Телия В.Н. *Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва, 1996.

References

1. Abdulaev A.M. *Blagonravie pravednikov*. Mahachkala, 2015.
2. Buevich A.A. Vzaimootnoshenie yazyka i religii skvoz' prizmu duhovno-religioznogo koda russkoj lingvokul'tury. *Metafizika*. 2016; № 4 (22).
3. Vorkachev S.G. Koncept kak «zontikovyj termin». *Yazyk, soznanie, kommunikaciya.* Moskva, 2003; Vypusk 24: 5 – 12.
4. Gadomskij A.K. O lakunah v sisteme lingvisticheskoj nauki: problema vzaimodejstviya yazyka i religii. *Kul'tura narodov Prichernomor'ya*. 2004; T. 1, № 49.
5. Galieva A.M., Nagumanova. `E.F. Koncept TӨYFYJK v original'nom tekste i perevode. *Filologiya i kul'tura*. Rhilology and culture. 2013; № 1 (31).
6. Zhdanova L., Revzina O. «Kul'turnoe slovo» miloserdie. *Logicheskij analiz yazyka. Kul'turnye koncepty*. Moskva, 1991.
7. Kakorina E. Transformaciya leksicheskoj semantiki i sochetaemosti (na materiale yazyka gazet). *Russkij yazyk konca XX stoletiya (1985 – 1995*). Moskva, 2000.
8. Mechkovskaya N.B. *Yazyk i religiya: posobie dlya studentov gumanitarnyh vuzov*. Moskva, 1998
9. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya: semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva, 1996.

Статья поступила в редакцию 05.06.21

УДК 801.3

Jing Jingshi, *Post-graduate student of the Department of Literature and Methods of Its Teaching, Volgograd State Social and Pedagogical University, E-mail: netropkina@mail.ru*

ARTISTIC SEMANTICS OF ORNITHOLOGICAL IMAGES IN THE LYRICS OF ARSENY TARKOVSKY: THE IMAGE OF A SWALLOW. The article discusses issues related to the study of the artistic meaning of the image of the swallow in the poetry of A. Tarkovsky using the poem "Angelo Secchi". The purpose of the article is to analyze the features of the formation of the semantics of the ornithological image in the poetic world of Tarkovsky. The scientific novelty of the study is that the meaning of the image of a swallow is for the first time considered through the prism of compositional and genre features of the poem, which is considered as an organic combination of a lyrical self-portrait and a portrait. The results obtained showed that Tarkovsky uses the classical semantics of the image of a swallow and at the same time significantly modifies the artistic meaning of this image.

Key words: **composition, genre, Tarkovsky, artistic semantics, ornithological images.**

Цзин Цзинши*, аспирант кафедры литературы и методики ее преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет E-mail: netropkina@mail.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ СЕМАНТИКА ОРНИТОЛОГИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ В ЛИРИКЕ АРСЕНИЯ ТАРКОВСКОГО: ОБРАЗ ЛАСТОЧКИ

Статья посвящена анализу художественного смысла образа ласточки в поэзии Арсения Тарковского на материале стихотворения «Анжело Секки». Целью проводимого исследования является изучение механизма формирования семантики орнитологического образа в поэтическом мире Тарковского. Научная новизна исследования заключается в том, что впервые рассматривается смысл образа ласточки в контексте жанровых и композиционных особенностей стихотворения, которое интерпретируется как сочетание лирического портрета и лирического автопортрета. Полученные результаты показали, что Тарковский обращается к традиционной семантике образа ласточки и в то же время значительно трансформирует художественный смысл этого образа.

Ключевые слова: **Тарковский, орнитологические образы, жанр, композиция, художественная семантика.**

Актуальность. В лирике Арсения Тарковского существенное место занимают орнитологические образы. Поэт обращается к образам птиц на всех этапах своего творчества. Это нашло отражение, в том числе, в заголовочном комплексе лирики Тарковского – в числе названий его стихотворений «Голуби», «Синицы», «Малиновка». «Страус в 1913 году» и другие. Особое место в «птичьем пантеоне» Тарковского занимает образ ласточки. Программным является стихотворение «Ласточки», датированное 1967 годом. Кроме того, к художественной символике этого орнитонима Тарковский обращается в стихотворениях «Анжелло Секки», «Струнам счет ведут на лире…», «Эребуни», «Еще в ушах стоит и гром и звон…», «Ранняя весна». Художественный смысл образа формируется на основании многочисленных истоков, в ряду которых – античная традиция, славянская мифология и фольклор, христианские традиции, традиции русской поэзии XVIII – XX веков.

Краткий обзор литературы. Семантика образа ласточки в русской лирике многократно становилась предметом исследования, выявлялась в творчестве широкого круга поэтов – Державина, Гнедича, Дельвига, Фета, Майкова, Ходасевича, Ахматовой, Набокова, Заболоцкого, Тарковского, Рубцова Кушнера. Изучению образа ласточки в русской поэзии посвящены работы И.З. Сурат [1], М.К. Иванова [2], О.И. Федотова [3] и еще целого ряда ученых. В работах исследователей У Хань [4], Ма Ни и А.А. Макаровой [5] выявляется сравнительное значение образа ласточки в русской и китайской поэзии.

Художественная семантика образа ласточки в поэзии Тарковского представляется весьма разветвленной, она соотносима с традиционными, сложившимися в мифологии, фольклоре, литературе значениями орнитонима. И вместе с тем в его стихотворениях традиционная семантика образа трансформируется. Механизм такой трансформации мы рассмотрим на примере одного стихотворения А. Тарковского – стихотворения «Анжело Секки».

Цель исследования заключается в изучении механизма формирования семантики орнитологического образа в поэтическом мире Тарковского.

Семантика орнитологического образа в поэтическом мире Тарковского

Символика образа ласточки. Обращение к символике образа ласточки в стихотворении «Анжело Секки» – одно из наиболее знаменательных у Тарковского. В первой публикации, в сборнике стихов «Перед снегом», текст имел заглавие «Анжело Секки, астроном». В основе стихотворения – исторический сюжет, описанный в книге «Астрономические вечера. Очерки из истории астрономии. Солнечный мир, звезды, туманности». Книга была издана в 1987 году в серии «Общеполезная библиотека для самообразования». Автор книги – немецкий астроном Герман Йозеф Клейн. В комментарии к стихотворению Тарковского «Анжело Секки» приводится история создания произведения со ссылкой на интервью поэта: «Книгой, очаровавшей меня в детстве, были “Астрономические вечера” Клейна. Данное произведение посвящено драматической судьбе знаменитого итальянского астронома Секки, который первым использовал технологию спектрального анализа к изучению Солнца» [6, с. 242]. Тарковский пишет, что в «эпоху очередного политического потрясения, характерных для XIX века в Италии он был вынужден оставить свою обсерваторию и вернулся в нее уже в преклонном возрасте, потеряв зрение для того, чтобы навсегда проститься с любимым телескопом» [Там же].

Поэтический портрет. Стихотворение «Анжело Секки» Тарковского можно отнести к особому жанру, который занимает существенное место в лирике поэта. Об этом пишет К. Ковальджи: «Одной из уникальных, самобытных форм лирического произведения Тарковского является поэтический портрет. Стихи о Пауле Клее, Ван Гоге, Мандельштаме Анджело Секки, об юродивом – все это является образцом вплетания эпических мотивов в лирику» [7, с. 16]. В ряде работ исследователей, в частности, в работах Н.Е. Тропкиной, Н.Е. Рябцевой стихотворения такого типа относят к неканоническому жанру, определяемому как жанр лирического портрета [8; 9]. Этот жанр соотносится с портретом в живописи, скульптуре, графике, где мемориальная роль изображения является его базовой особенностью: «Основу жанра портрета составляет мемориальное начало, которое увековечило облик определенного человека» [10, с. 66]. В мемориальной составляющей портретного текста поэт может апеллировать как к личной, так и к исторической памяти. В стихотворении Тарковского «Анджело Секки» – это прямая апелляция к историческому факту, само стихотворение можно соотнести с историческим портретом. В соответствии с законами жанра выстраивается пространственная структура стихотворения. В первой строфе обозначена конкретная географическая и одновременно историческая реалия – Рим. Это топос особого рода, его сопровождает ореол вечного города и одновременно города, связанного с бурными событиями в европейской истории начала XIX века. Т.А. Воронова в статье «Италия и итальянцы в поэзии Арсения Тарковского» пишет: «Рим для Тарковского представляет собой отнюдь не символ древности, власти и т.д.; данный топоним свободен от символико-смысловых приращений и выполняет роль географического фона поэтического рассказа о последних днях все того же Анжело Секки. В данном случае образ Рима с его “дыханием сухих трав” в больше степени способствует созданию образа самого астронома, отражает передачу его переживаний и чувств» [11, с. 106]. Однако мы не можем в полной мере согласиться с этим положением статьи. Рим – традиционный символ имперской власти, и именно воля власти определила судьбу итальянского астрофизика начала XIX, что и стало сюжетом стихотворения Тарковского:

Дыханье Рима – как сухие травы.
Привет тебе, последняя ступень!
Судьба лукава, и цари не правы,
А все-таки настал и этот день [12, с. 85].

Противостояние личности и исторических обстоятельств. В тексте стихотворения отчетливо обозначена тема противостояния личности и исторических обстоятельств. Вторжение воли власти в судьбу астронома предопределило его отлучение от обсерватории, и день новой встречи-прощания с астрономическим инструментом, владение которым было условием для возможности служить делу всей его жизни, происходит вопреки этой воле. Это противостояние актуализировано в стихотворении Тарковского самой синтаксической структурой – знаменателен здесь противительный союз. И именно в этом контексте звучит мотив Рима, символизирующего власть царей, имперское начало. Глубоко символично сравнение «дыханья Рима» с «сухими травами»: в этом воплощение омертвляющего, убивающего живое начала, о чем пишет Н.А. Резниченко: «Образ “сухой”, “жухлой” травы несёт у Тарковского историческую и эсхатологическую семантику» [13, с. 61], апеллируя к стихотворению «Анжело Секки», в котором природный образ становится символом деспотического мертвящего государства.

Наряду с географической конкретикой в стихотворении «Анжело Секки» вырисовывается метафизическая картина мира, основанная на пространственном соотношении небо – человек: «Один среди небесного сиянья» – поэт пишет о старом ученом, стоящем на грани жизни и смерти. В первой части стихотворения выстраивается вертикаль, соотношение верха и низа. Н.А. Резниченко пишет об этом: «старинный телескоп соединяет человека на земле с небом и звёздами» [13, с.119].

К сфере высокого относятся образы неба (небесного сиянья), башни, к этому же ряду можно отнести образ Урании – музы астрономии, которая получила свое имя как «устремленная к небу». К сфере низа – сухие травы, схождение, последняя ступень. Этот образ вертикали – восхождения и нисхождения – актуализирован в традиционном топосе лестницы – слово «ступень / ступени» трижды повторяется в тексте. Исследователь С.А. Мансков связывает этот мотив с дантовской традицией: «Ступени как модель жизненного пути <…> заимствованы из культурной сетки Данте Алигьери» [14, с. 106] и отмечает парадоксальность пространственной структуры текста стихотворения «Анжело Секки»: «что для культурного героя представляет собой аксиологический «низ», для лирического – является аксиологическим «верхом» [14, с. 108].

Пространственная структура. Рассматривая пространственную структуру стихотворения «Анжело Секки», можно сделать вывод, что она актуализирована в его композиции, которую можно определить как двухчастную. Первая часть текста – собственно портретная: она основана на одном эпизоде биографии итальянского астрофизика начала XIX века. Тарковский скрупулезно воспроизводит факты биографии Анжело Секки, и в самой стилистике следует за текстом книги Клейна, который, ссылаясь на современника Секки, пишет «Я еще отчетливо представляю себе, <…> как он в последний раз очень медленно поднимается по лестнице, которая ведет в обсерваторию, как он с большим трудом переходи из одного зала за другой и по очереди прикасается к своим инструментам, а в особенности к своей большой трубе, которую он называл: мой мерцовский экваториал; я вижу, как он нежно и трогательно прощается со всеми своими предметами» [15, с. 183 – 184]. Именно эти слова стали основой эпиграфа стихотворения Тарковского: «Прости, мой дорогой мерцовский экваториал!». Эпиграф не воспроизводит буквально фрагмент книги, поэт отчасти домысливает ситуацию. Можно отметить, что в основе стихотворения отчасти квазиисторический сюжет: воображаемое прикосновение ученого к своим инструментам, прощание с ними, о котором пишет Г.Й. Клейн, ссылаясь на то, что представляет себе современник астрофизика.

Вторая часть стихотворения «Анжело Секки» непосредственно вводит в текст лирическое «я». Историческое время – начало XIX века, время жизни астронома – сменяет время антропологическое, обращение Тарковского к памяти детства. Это и личное воспоминание о пережитом в ранние годы, и одновременно – предвидение своей судьбы, ее предсказание, увиденное через призму биографии другого человека. «Родственная тень» – то, что отбрасывает отсвет на судьбу поэта, на его будущее. Если в детстве итальянский ученый был близок герою Тарковского прежде всего своей устремленностью к небу, к познанию небесных светил, которое с ранних лет было предметом увлечения автора стихотворения, то в ретроспективном осмыслении исторического сюжета Тарковский осознает, что его как русского поэта XX века и итальянского астрофизика XIX столетия роднит сама биография, в которую вторгается жестокая реальность: строка «Судьба лукава, и цари не правы» прямо проецируется на жизнь и судьбу Тарковского. Две части стихотворения и разделяет, и связывает обращение к орнитологическому образу, который возникает в финальной части предпоследней строфы стихотворения:

Он сходит по ступеням обветшалым
К небытию, во прах, на Страшный суд,
И ласточки над экваториалом,
Как вестницы забвения, снуют [11, с. 85]

Образ ласточки – ключевой образ в стихотворении «Анжело Секки». Его художественная семантика многозначна. Ласточка играет роль медиатора, посредника между высоким и низким, между историческим и антропологическим временем, между географическим и метафизическим пространством, и, наконец, между бытием и небытием, в которое погружается Анжело Секки. Художественную семантику образа ласточки в стихотворении Тарковского можно определить и как семантику медиатора между лирическим портретом и лирическим автопортретом. Именно обращение к символике орнитонима перекодирует текст стихотворения, переводит его в новый регистр, определяемый не столько историческим, сколько антропологическим и метафизическим смыслом.

Важно отметить и другую грань семантики орнитологического образа в стихотворении «Анжело Секки». Ласточки в нем играют роль не только медиатора, но и вестника – они «вестницы забвения». С одной стороны, Тарковский обращается к устойчиво сложившемуся в литературе и фольклоре образу вещей птицы. Образ ласточки традиционно связан, в числе иных граней значения, с танатологической семантикой. В стихотворении Тарковского «Анжело Секки» происходит важный смысловой сдвиг: ласточки в своем хаотическом полете предвещают не столько смерть, как это происходит традиционно, сколько забвение. Это слово можно истолковать и как определяющее судьбу Анжело Секки, который был отлучен от дела всей своей жизни, и в не меньшей степени оно связано с размышлениями Тарковского о своей творческой судьбе. Стихотворение написано в 1957 году, когда Тарковский, писавший стихи с юности, был известен читателям только как переводчик, когда он напряженно размышлял о своей творческой судьбе, о возможном забвении его как поэта. И эти размышления обретают историософский смысл, в прошлом Тарковский видит параллель своей судьбе, и в этом контексте образ ласточки – вестницы обретает особый смысл.

Заключение. В процессе исследования смысл образа ласточки рассматривается автором в контексте жанровых и композиционных особенностей стихотворения, которое интерпретируется как сочетание лирического портрета и лирического автопортрета. Это позволяет сделать вывод о том, что в поэзии Тарковского содержится обращение к традиционной семантике орнитологического образа – образа ласточки, но вместе с тем смысл орнитонима трансформируется, обогащается новыми гранями, обусловленными особенностями поэтического мира лирики Тарковского.

Библиографический список

1. Сурат И.З. *Мандельштам и Пушкин.* Москва: ИМЛИ РАН, 2009.
2. Иванов М.К. «Ласточка» О.Э.Мандельштама: Опыт построчного комментария. *Начало. Журнал института богословия и философии.* 1995. № 2: 165 – 176.
3. Федотов О.И. Ласточка как мифологема души (Интертекстуальные связи «Ласточек» Ходасевича). *Птица как образ, символ, концепт в литературе, культуре и языке: Коллективная монография.* Москва: Книгодел; МГПУ, 2019: 165 – 181.
4. Хань У. Художественная семантика орнитологической образности русской и китайской поэзии первой трети XX в.: образ ласточки. *Известия ВГПУ*. 2014. № 2 (87): 153 – 157.
5. Ма Ни., Макарова А.А. Образ ласточки в произведениях русских и китайских поэтов. *В мире русского языка и русской культуры. Сборник тезисов IV Международной студенческой научно-практической конференции.* Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2020: 131 – 134.
6. Лаврин А.П. Примечания. *Тарковский А.А. Собрание сочинений: в 3 т. Т. 1. Стихотворения.* Москва: Художественная литература, 1991: 414 – 462.
7. Ковальджи К. «Загореться посмертно, как слово...». *Тарковский А.А. Собрание сочинений: в 3 т. Т. 1. Стихотворения.* Москва: Художественная литература, 1991: 5 – 27.
8. Тропкина Н.Е. Пространство лирического портрета. *Восток — Запад в пространстве русской литературы и фольклора: материалы Третьей Междунар. науч. конф. (заоч.)*. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009: 447 – 451.
9. Тропкина Н.Е., Рябцева Н.Е. Лирика non-fiction: жанр литературного портрета в русской лирике второй половины XX века. *Герменевтика литературных жанров.* Ставрополь: Изд-во СГУ, 2007: 242 – 249.
10. Зингер Л.С. *Очерки теории и истории портрета.* Москва: Изобразительное Искусство, 1986.
11. Воронова Т.А. Италия и итальянцы в поэзии Арсения Тарковского. *Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация.* 2013, № 9: 103 – 107.
12. Тарковский А.А. Собрание сочинений: в 3 т. Т. 1. *Стихотворения.* Москва: Художественная литература, 1991.
13. Резниченко Н.А. *«От земли до высокой звезды»: Мифопоэтика Арсения Тарковского.* Нежин – Киев: Издатель Н.М. Лысенко, 2014.
14. Манских С.А. *Поэтический мир А.А. Тарковского (Лирический субъект. Категориальность. Диалог сознаний*): Диссертация … кандидата филологических наук. Барнаул. 2001.
15. Клейн Г.Й. *Астрономические вечера: Очерки из истории астрономии: Солнечный мир, звезды, туманности*. Санкт-Петербург: Журнал «Мир божий», 1895.

References

1. Surat I.Z. *Mandel'shtam i Pushkin*. Moskva: IMLI RAN, 2009.
2. Ivanov M.K. «Lastochka» O.`E.Mandel'shtama: Opyt postrochnogo kommentariya. *Nachalo. Zhurnal instituta bogosloviya i filosofii.* 1995. № 2: 165 – 176.
3. Fedotov O.I. Lastochka kak mifologema dushi (Intertekstual'nye svyazi «Lastochek» Hodasevicha). *Ptica kak obraz, simvol, koncept v literature, kul'ture i yazyke: Kollektivnaya monografiya.* Moskva: Knigodel; MGPU, 2019: 165 – 181.
4. Han' U. Hudozhestvennaya semantika ornitologicheskoj obraznosti russkoj i kitajskoj po`ezii pervoj treti HH v.: obraz lastochki. *Izvestiya VGPU*. 2014. № 2 (87): 153 – 157.
5. Ma Ni., Makarova A.A. Obraz lastochki v proizvedeniyah russkih i kitajskih po`etov. *V mire russkogo yazyka i russkoj kul'tury. Sbornik tezisov IV Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Moskva: Gosudarstvennyj institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina, 2020: 131 – 134.
6. Lavrin A.P. Primechaniya. *Tarkovskij A.A. Sobranie sochinenij: v 3 t. T. 1. Stihotvoreniya.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1991: 414 – 462.
7. Koval'dzhi K. «Zagoret'sya posmertno, kak slovo...». *Tarkovskij A.A. Sobranie sochinenij: v 3 t. T. 1. Stihotvoreniya.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1991: 5 – 27.
8. Tropkina N.E. Prostranstvo liricheskogo portreta. *Vostok – Zapad v prostranstve russkoj literatury i fol'klora: materialy Tret'ej Mezhdunar. nauch. konf. (zaoch.)*. Volgograd: Izd-vo VGPU «Peremena», 2009: 447 – 451.

9. Tropkina N.E., Ryabceva N.E. Lirika non-fiction: zhanr literaturnogo portreta v russkoj lirike vtoroj poloviny HH veka. *Germenevtika literaturnyh zhanrov.* Stavropol': Izd-vo SGU, 2007: 242 – 249.
10. Zinger L.S. *Ocherki teorii i istorii portreta.* Moskva: Izobrazitel'noe Iskusstvo, 1986.
11. Voronova T.A. Italiya i ital'yancy v po`ezii Arseniya Tarkovskogo. *Nauchnyj vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo arhitekturno-stroitel'nogo universiteta. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya.* 2013, № 9: 103 – 107.
12. Tarkovskij A.A. Sobranie sochinenij: v 3 t. T. 1. *Stihotvoreniya.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1991.
13. Reznichenko N.A. *«Ot zemli do vysokoj zvezdy»: Mifopo`etika Arseniya Tarkovskogo*. Nezhin – Kiev: Izdatel' N.M. Lysenko, 2014.
14. Manskov S.A. *Po`eticheskij mir A.A. Tarkovskogo (Liricheskij sub`ekt. Kategorial'nost'. Dialog soznanij*): Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Barnaul. 2001.
15. Klejn G.J. *Astronomicheskie vechera: Ocherki iz istorii astronomii: Solnechnyj mir, zvezdy, tumannosti.* Sankt-Peterburg: Zhurnal «Mir bozhij», 1895.

Статья поступила в редакцию 02.06.21

УДК 821.161.1

***Skokova D.S.**, researcher, Research Laboratory "Culture and Text", Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: dinara-skokova@mail.ru*

THE COMPLEX OF "WATER" IMAGES AND MOTIVES IN THE M.A. VOLOSHIN'S POETIC CYCLE "CIMMERIAN SPRING". The article presents the main results of the researching of the architectonics of the natural landscape in the poetic cycle of M.A. Voloshin "Cimmerian Spring". A significant part of this publication is the work on the interpretation of poetry. It is found that the natural elements that construct the landscape are included in the image of the world through indirect attributes, and their fundamental properties are not realized. The focus of this publication is on aquatic imagery and motives. It has been also found that water in Voloshin's Cimmerian texts in the process of artistic meaning formation has lost the property of liquidity, but acquired qualities inherent in other natural elements. Among the poetic works of the cycle "Cimmerian Spring", such texts were selected where deformations in the structure of water images and motives are most fully realized. The natural landscape in Cimmerian texts is researched both as an image of space, and as a detailed metaphor for various non-material structures – such is, for example, the image of time. The construction of the landscape by means of "deformed" components has become a way of translating complex emotional states of the lyrical subject.

Key words: **M.A. Voloshin, geopoetics, Cimmeria, natural landscape, water images and motives.**

***Д.С. Скокова,** вед. спец. по учебно-методической работе УНИЛ «Культура и текст» Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: dinara-skokova@mail.ru*

КОМПЛЕКС «ВОДНЫХ» ОБРАЗОВ И МОТИВОВ В ПОЭТИЧЕСКОМ ЦИКЛЕ «КИММЕРИЙСКАЯ ВЕСНА» М.А. ВОЛОШИНА

В статье излагаются основные результаты исследования архитектоники природного ландшафта в поэтическом цикле М.А. Волошина «Киммерийская весна». Значительную долю в настоящей публикации составляет работа по интерпретации поэтических произведений. Обнаружено, что природные элементы, конструирующие пейзаж, включены в образ мира посредством косвенных атрибутов, а их фундаментальные свойства не реализованы. Основное внимание уделено водным образам и мотивам. Установлено, что вода в киммерийских текстах Волошина в процессе художественного смыслообразования утратила свойство жидкостности, но приобрела качества, присущие другим природным элементам. Среди поэтических произведений цикла «Киммерийская весна» были отобраны такие тексты, где наиболее полно проявлены деформации в структуре водных образов и мотивов. Природный ландшафт в киммерийских текстах Волошина рассматривается и как образ пространства, и как развернутая метафора различных нематериальных структур – таков, например, образ времени. Конструирование ландшафта посредством «деформированных» компонентов стало, в том числе, способом передачи сложных эмоциональных состояний лирического субъекта.

Ключевые слова: **М.А. Волошин, геопоэтика, Киммерия, природный ландшафт, водные образы и мотивы.**

Исследование пространственных структур в художественных системах того или иного писателя входит в ряд задач по изучению автометатекста. В круг интересов литературоведа-геокритика входит исследование процессов художественного *миротворчества*. Писатель, как правило, руководствуется собственными стратегиями моделирования художественных пространств и географических образов, которые затем составляют систему, обладающую уникальными количественными и качественными характеристиками. Такие системы географических пространств вместе с приемами их создания и способами осмысления составляют суть геопоэтики.

В основе художественно-географического, или геопоэтического образа лежит представление о телесности ландшафта, а именно – о его материальной выраженности. Земная поверхность непрерывно подвергается рецепции со стороны *жителя*, что порождает специфическую человекосоразмерную систему координат, куда естественным образом вплетаются способы практического взаимодействия с местностью, формы промысливания земной поверхности, наконец – продукты художественной рефлексии о нем. Речь идет о культурном ландшафте, обладающим подвижностью и способном претерпевать эволюцию в массиве всевозможных обозначений и оценок, образов и метафор и других продуктов рефлексии человека о месте жительства, или *жительствования* (М. Хайдеггер). Очевидно, что геопоэтика «имеет дело прежде всего с культурным ландшафтом, в который включен природный ландшафт. Геопоэтический образ строится поэтому <…> на взаимодействии творческой субъективности <…> с местом семантически нагруженным» [1, с. 7]. В.Л. Каганский отмечает: «Собственно, в ландшафте мало кто живет» [2, с. 6]. Особый интерес для литературоведа-геокритика поэтому представляют формы индивидуальной художественной рецепции пространства, поскольку являются уникальным способом взаимодействия ландшафта и его жильца.

Исследуя проблемы геопоэтики М.А. Волошина (1877 – 1932), в частности – архитектоники природного ландшафта в художественных текстах поэтического цикла «Киммерийская весна», мы обнаружили семантические сдвиги в структуре конструирующих киммерийский ландшафт компонентов. Огонь, вода, земля и воздух включаются в структуру природного ландшафта в косвенных значениях, редко совпадая со своими прямыми смыслами. По словам Эпштейна, «Волошин – поэт «сухости», «твердости», «жесткости», добровольно избравший «пустынный кряж земли» и как место жительства, и как тему творчества» [3, с. 239]. Поэтому водные образы и мотивы в лирике Волошина нуждаются в исследовании.

Цели настоящей работы, таким образом, связаны с предпосылками геокритики как направления научной мысли: во-первых, через интерпретацию поэтических текстов, изучение структуры пространства и образов-компонентов, его конструирующих, установить закономерности моделирования Волошиным художественного образа Киммерии, во-вторых, через исследование художественного произведения как автономного целого, обладающего специфической логикой и устойчивыми связями, определить смысл и функции семантических деформаций внутри компонентов художественного образа.

Компоненты образа или микрообраза рассматриваются, прежде всего, как набор смыслов и функций, которые сообщают элементу художественного мира логику и характер связей с другими компонентами текста. Существенную часть статьи составляет работа по интерпретации лирических текстов, где рассматриваются смыслообразующие возможности художественного слова и выявляются семантические связи, благодаря которым формируется общий смысл текста.

Природный ландшафт киммерийских текстов Волошина конструируется, подобно архитектурному сооружению, посредством вертикалей, горизонталей, диагоналей и природных первоэлементов: земли, воздуха, воды, света и, наконец, *пустот*. Для анализа были выбраны некоторые стихотворения из цикла «Киммерийская весна», где наиболее ярко проявлены семантические сдвиги в структуре производных от первоэлементов образов и микрообразов.

Поэзия как область производства смыслов допускает и непрямые аналогии с водой – по свойству текучести. По Г. Башляру, «текучесть как раз и является основной характеристикой воды как стихии» [4, с. 137]. Ю.М. Лотман в исследовании образов природных стихий в творчестве Достоевского отмечает: «Разновидностями инварианта воды являются все жидкие стихии: болото, мокрый снег, грязь…» [5, с. 818]. П.С. Иванов определяет мифопоэтическое содержание образа «воды» «как подвижной, изменчивой и текучей, но плотной, осязаемой стихии...» [6, с. 8]. Так, водным может считаться практически всякий текучий вещественный образ или не вещественный, например, *время*. В стихотворении «Каллиера» образ времени реализован в мотивах утраченного, ушедшего, утерянного, забытого. Времяподобным делается и пространство: текучесть становится качеством мира:

По картам здесь и город был, и порт.
Остатки мола видны под волнами.
Соседний холм насыщен черепками
Амфор и пифосов. Но город стерт,
Как мел с доски, разливом диких орд [7, с. 175].

Поскольку время не имеет собственной материальной выраженности, оно пользуется пространственными знаками и символами, которыми в анализируемом тексте оказываются стихии воды и земли, структурные элементы пространства. Целостный, объемный образ пространства должен содержать в себе горизонталь и вертикаль. С точки зрения физической структуры пространства земля и вода тут принадлежат горизонтали. Однако на метафорическом уровне обе стихии становятся времяподобными, поэтому они же формируют вертикаль. Нужно добавить к мотивам утраченного и забытого еще один пространственный вектор – уходящий вглубь, вниз, поэтому в сонете «Каллиера» время является пространствообразующим: на него нанизываются образы-слои – по нисходящему принципу.

Время благодаря подобию воде является в тексте и разрушителем: «*И* мысль, читая *смытое веками*, / Подсказывает ночь, тревогу, пламя, …» [с. 175], и тем, что подвержено разрушению: утрата и забытие в контексте данного стихотворения реализуются как факторы повреждения времени, как если бы оно обладало вещественной выраженностью. Водные характеристики позволяют времени уничтожать, затирать и само себя, так как оно является частью пространства, а значит, подчиняется тем же законам, что и материальные объекты. Разрушение времени реализуется через семантику текучести как атрибута водной стихии. Так, образ времени проявлен в следующих зонах текста: «Остатки мола видны под волнами» (уход под воду как естественная утрата объекта, волны как оптическая помеха восприятия прошлого); «*Но город стерт* <…> *разливом диких орд*» (очевидно, что культура печенегов у Волошина негативно окрашена, это варварская, дикая культура, чья стихийность и внешняя неупорядоченность противостоит упорядоченности, созидательности культуры европейской, «разливы» при этом выступают эквивалентом хаоса); «*И* мысль, читая *смытое веками*, / Подсказывает ночь, тревогу, пламя…» («смытое веками» – наиболее очевидный образ *течения* времени), сюда же присовокупим «Как знак того, что *сроки истекли*», и последнее – «Что судьб твоих до дна *испита* мера…» [с. 175].

Образ времени в тексте расщепляется на различные потоки. Все, что было сказано о нем до сих пор, справедливо по отношению к опространствленному времени. Лирический субъект, который встроен в текст посредством мысли, памяти, работы сознания, формирует другой временной поток. Он констатирует утрату памяти об истории места, а также благодаря усилию собственного сознания противостоит и противопоставлен времени и темпу бытия пространства и являет собой доказательство объективного времени. Мысль, работа которой понимается в тексте как рациональное начало (реконструкция события требует работы с фактами, документами, логикой причин и следствий), противостоит текучему, плавящемуся времени, к которому здесь примыкают земля и вода.

В сонете «Каллиера» стихия воды отдает свое главное свойство текучести времени, делая из него компонент ландшафта, тогда как вода становится способна «затирать» память прошлого, отсюда возникают коннотации воды как оптической помехи. Земля, подобно воде, способна топить, поглощать историю, уводить ее в небытие: *«Соседний холм насыщен черепками // Амфор и пифосов. Но город стерт,..»* [7, с. 175], поэтому вода и земля в анализируемом тексте выполняют одинаковые функции нарушения целостности временного потока.

В сонете «Акрополи в лучах вечерней славы…» (1916) вода похожим образом реализует свои косвенные функции.

Следует обратить внимание на отсутствие в образе ландшафта созидающих начал, солнечного света и воды, поддерживающих статику и безжизненность. В третьей строфе встречаются два образа, связанных с водой, но их ближайший контекст перечеркивает эти функции: *«Озер агатовых колдующие очи. / Сапфирами увлажненные ночи…»* [7, с. 171]. Вода подменяется камнем и перенимает свойства камня: *озер* агатовых, сапфирами *увлажненные*. Во второй строфе образ воды (*«Изгложданных волною берегов»*) наделяется хищническими смыслами. Вода здесь связана с мотивами поедания, разрушения, вместе с тем голода, неволи: волна обгладывает берег. *«Сухие русла»* в третьей строфе позволяют судить о водном дисбалансе в образе ландшафта, перед нами пустыня, из которой вместе с материнскими силами воды ушла жизнь.

В стихотворении «Седым и низким облаком дол повит…» (1910) автор развивает ощущение тесноты пространства через выписывание его телесности. Обратимся ко второй строфе: *«В морщине горной, в складках тисненых кож / Тускнеет сизый блеск чешуи морской»* [7, с. 157]. Складки и морщины на теле земли вызывают ассоциации с беспорядочно смятой, скомканной поверхностью. Наряду с кожей суши (*«морщина»*, *«складки»*) существует кожа воды (*«чешуя»*), что обезвоживает водную стихию. Стихотворение, как видим, построено на агрессивных, тяжелых, хищных образах, которые выводят существо пространства к его пределам: *«Скрипят деревья. Вихрь траву рвет, / Треплет кусты и разносит брызги»* [7, с. 157]. Здесь борются силы космоса и хаоса, и вихрь, спиралевидный, завитый образ, реализуется как отражение сил хаоса.

Пейзаж в стихах Волошина строится как на видимых, так и не видимых глазу образах, на тех, которые составляют физическую структуру пейзажа и так называемые бестелесные образы: *«Жгутами струй сечет глаза дождь. / Северный ветер гудит в провалах»* [7, с. 157]. В процитированном фрагменте к первому типу образов можно отнести струи дождя, выступающие как помеха для зрительного восприятия пейзажа, также телесный фактор лирического героя – глаза, орган, замещающий всё тело. Глаза выполняют не только свою прямую функцию – зрение, но также подвергаются физическому воздействию извне, каким и те части человеческого тела, которые удалены от лица. Жгуты струй напоминают образ плетей – дождь-плеть сечет глаза. Плеть в мировой культуре соотносится с жестоким телесным наказанием, вследствие чего нарушается кожный покров. Таким образом, глаз берет на себя функцию другого органа – кожи. Возникает мотив обнаженного, уязвимого глаза, а водный компонент – образ дождя – обезвоживается и связывается с функцией повреждения.

В стихотворении «Яры, увалы, ширь полей...» (1910) художественный образ мира строится на диспропорциях стихий, конструирующих ландшафт, и сопряжен с тянущим ощущением жажды:

«…Быльем поросшая межа,
Нагие лозы винограда
На темных глыбах плантажа,
Лучи дождя и крики птичьи,
И воды тусклые вдали,
И это горькое величье
Весенней вспаханной земли...» [7, с. 158].

Перед нами образ голой земли, опустошенной (прутья, камни, былье), ослабевшей, обезвоженной («сухие прутья тополей», «воды тусклые вдали»). Пейзаж собирается из мотивов сухого, каменного запустения, наготы, бесцветности, горечи. Горький вкус – постоянный атрибут киммерийского пейзажа. Следует обратить внимание на отсутствие цвета, света и его источников, таким образом, бесцветность и недостаточная освещенность рождает образ холодной земли в обезвоженном пространстве. Волошин использует световой элемент «лучи» в атрибутировании дождя. И «лучи дождя», и «воды тусклые вдали» относятся к оптическим компонентам мира стихотворения, благодаря чему утрачивают свои прямые функции вскармливания. Подобным же образом нивелирован источник света, поскольку «лучи» становятся вещественно выраженным образом благодаря включенности в контекст водного образа.

В другом стихотворении «Солнце! Твой родник…» (1910) получает развитие тема возделывания земли и расцвета жизни. Обезвоженный и холодный образ пространства (*«земные могилы»*) здесь уравновешивается витальностью и светоносностью образа солнца.

Стихотворение создано в традиции орфического гимна, поэтому в данном тексте очевидны вертикальные пространственные отношения, основанные на противопоставлении солнца как светоносного образа, и земли, образа, который осмысляется в парадигме темного и безжизненного, нужды и вопрошания: (*«темные жилы»*, *«земные могилы»*, *«из земли / руки черные простерты»*, *«воды снежные стекли»*, *«тали в поле ветром стерты»*). Солнце – божество и источник жизни: *«Солнце! Твой родник / В недрах бьет по темным жилам...»* [7, с. 159]. В его образе совмещаются световые и водные коннотации, при этом преодолена огненная природа солнца.

Обезвоженность, высушенность земли во второй строфе *«Воды снежные стекли / Тали в поле ветром стерты»* [7, с. 159] оправдывается тем, что жидкостный фактор уже конституирует образ солнца, который является композиционным центром и в пространстве стихотворения является центром тяготения позитивных, витальных смыслов. Дневное светило вобрало в себя всю воду внутри пространства стихотворения.

В поэтическом тексте «Твоей тоской душа томима…» (1912) необычны некоторые инверсии внутри образа пространства. Перед нами морской прибрежный пейзаж, который лирический субъект наблюдает с судна: *«Дул свежий ветр… Мы плыли мимо / Однообразных берегов»* [7, с. 165]. Примечатель-

но здесь то, что поверхность мира формирует вода, а берега земли, которые обозревает герой, являются каймой. Сам лирический субъект находится не на земле, а опосредованно на воде. Обе эти инверсии порождены специфическим поведением стихийных элементов:

Ныряли чайки в хлябь морскую,
Клубились тучи. Я смотрел,
Как солнце мечет в зыбь стальную
Алмазные потоки стрел, … [7, с. 165].

Лирический субъект наблюдает разворачивающийся поединок между солнцем и водой (или морской бездной – *«хлябь морская»*), событие выдержано в рамках оптической метафоры, которая построена, в свою очередь, на контрастах, которые ложатся в основу не только противопоставления солнца и морской поверхности, но также проникают и в структуру образа. Так, маскулинный, агрессивный образ солнца, атрибуты которого – металл оружия, острота, стрелы, ниспадающий вектор: *«солнце мечет в зыбь морскую / Алмазные потоки стрел»,* совмещается с ювелирной, мелкой игрой света (эпитет *«алмазные»*). Солнцу противодействует в рамках единой метафоры «стальная зыбь», образ, подсказанный физикой преломления света. Зыбь на поверхности воды разбивает солнечный свет на мелкие отсветы, что здесь воспринимается как отражение атаки, а водная гладь облачена в металл. Разбиение света на поверхности воды рифмуется по смыслу с эпитетом *«алмазные»*, оба компонента можно соотнести с мотивами неупорядоченного разбиения, преломления света, следовательно, отбор метафор можно мотивировать оптикой. Водная поверхность в данном тексте может быть одновременно проницаемой (*«ныряли чайки»*) и непроницаемой (*«стальная зыбь»*, вода, облаченная в металлический доспех).

В последующих строфах Волошин продолжает нанизывание видимых образов пространства, при этом усугубляются плотность и узорчатость. Чем более тяжелым становится какой-либо элемент ландшафта, тем сильнее он «закручен»:

Как с черноморскою волной
Азова илистые воды
Упорно месит ветр крутой
И, вестник близкой непогоды,

Развертывает свитки туч,
Срывает пену, вихрит смерчи,
И дальних ливней темный луч
Повис над берегами Керчи [7, с. 165].

Так, например, в сочетании *«илистые воды»* вода утяжеляется примесью ила, снимается свойство прозрачности. Обращаем внимание на образ ветра, который приобрел эпитет *«крутой»*, тогда как в первой строфе он был *«свежим»*. Налицо механизм нагнетания. Предикат *«месит»* в предложении *«упорно месит ветр крутой»*, во-первых, отражает высокую силу ветра (*«ветр крутой»*), во-вторых, вязкость, плотность образа воды (*«илистые воды»*), в-третьих, указывает на интенсивность бурления, вихрения и закручивания структуры пространства в контексте других образов: волна, свитки туч, которые он *раз*-вертывает. Смысл преобразовывающего действия ветра, который здесь достиг некоторой силы (*«упорно», «месит», «крутой»*), не просто в том, чтобы посильнее «скрутить» пространство, но в том, чтобы оказать противодействие, совершить действие, обратное естественному потоку движения мира. Поэтому *«свитки туч»,* которые по умолчанию оказываются свернутыми, или свитыми, необходимо развернуть.

Ветер здесь оказывается компонентом, структурирующим образ пространства, совершающим акт претворения, запускает движение внутри пространства, обеспечивает процессы диффузии, сдвигает элементы мира с соответствующих им мест (*«срывает пену»*). В контексте данного образа можно говорить о метатезе, которая реализуется в семантической редупликации, связанной с образом «луча». В первом случае речь идет о лучах солнечного *света*, во втором случае – о *темном* луче ливней.

Особым образом свет и вода ведут себя в «ночных» текстах цикла «Киммерийская весна». В стихотворении «Ветер с неба клочья облак вытер…» (1917) любопытны сравнение водоема с глазом, «оком» и его ближайший контекст:

Ветер с неба клочья облак вытер,
Синим оком светит водоем,
Желтою жемчужиной Юпитер
Над седым возносится холмом [7, с. 167].

Упуская все нюансы механики зрения, видения и наблюдения, отметим, что «водоем» становится глазом *отражающим*, отдающим свет: *«синим оком светит водоем»* – в то время как человеческий глаз *поглощает* видимое. Странное, на первый взгляд, и противоречивое сочетание создают *«синее око»* и глагол *«светит»*. Традиционно свет в образе мира соотносится с теплыми и светлыми оттенками. Однако отметим, что *«водоем»* здесь – в первую очередь оптический образ, который способен отражать свет. Обозначим также неодушевленность *«ока»*, по крайней мере, оно не обладает волей, которая обусловливает способность выбирать объект созерцания, *глядеть*. Иными словами, глаз *«водоема»* лишен взгляда, лишен век, однако он видит то, что перед ним, поэтому глагол *«светит»* означает подобный процесс безразличного захвата и отражения всего, что попадает в поле его видимости, это ретрансляция без интерпретации или какой бы то ни было рефлексии. «Оку» водоема противопоставлен взгляд субъекта, который обладает *волей* видения.

В первой строфе активен вертикальный восходящий вектор, во второй – наблюдается двунаправленность вертикальных пространственных отношений, что заложено в образе зеркальной поверхности воды, отражающей звездное небо:

Искры света – в диске наклоненном –
Спутники стремительно бегут...
А заливы в зеркале зеленом
Пламена созвездий берегут [7, с. 167].

Так как для геопоэтики Волошина при собирании художественного образа ландшафта характерна подвижность свойств природного элемента, и земля может заключать в себе свойства огня, а вода может быть опосредована твердыми природными образами и служить вариантом камня или металла, то следует обратить внимание на то, как разрабатывается в процитированной строфе элемент огня. Его свойства распространяются на смежные образы: *искры* (света) – атрибут Юпитера как небесного тела, *пламена* (созвездий), которые отражаются в воде (заливы в зеркале зеленом). Так, имманентное огню свойство – жечь, греть – утрачивается, это холодный огонь, что усугубляется уподоблением воды стеклу. Эпитет *«зеленый»* становится следствием оптического наложения цветов первой строфы – синего и желтого, поэтому образ зеркала сообщает холодность поверхности морской воды.

И небо, и вода воспринимаются в данном тексте плоскостно. Вода отражает небо, перенимая его свойства, поэтому *«пламена созвездий»* заключены в водной глубине. Эта глубина одновременно есть высота, таким образом, небо и вода здесь свободно инвертируются друг в друга, они представляют собой две сопоставленные бездны, а свойство плоскостности может быть связано с оформлением границ, подчеркивается таким образом их отдельность.

Фактором пространственных отношений отстоящих друг от друга на большой дистанции элементов служит оптика, в третьей строфе спектр пространственных параметров расширяется, возникает *близь*, *низ*, и *душа* (или то, что *внутри*, как локация):

А вблизи струя звенит о камень,
А внизу полет звенит цикад,
И в душе гудит певучий пламень
В синеве сияющих лампад [7, с. 167].

Близкое лирическому субъекту пространство обретает звук, но лишается всякой визуальности. Акустический фактор составляет всякий элемент данного отрезка пространства и их предикаты: *звенит – звенит – гудит; «струя», «камень», «полет цикад»*.

Художественные тексты подцикла «Карадаг» (1918) дают интересные для исследования случаи взаимодействия образов воды с компонентами художественного пространства. Уже было сказано про водоподобность одной невещественной категории художественного образа мира, времени. В первом стихотворении подцикла семантика воды, жидкостности, текучести заключена в метафорику движения вещества некоторых образов: *«Преградой волнам и ветрам – / Стена размытого вулкана, / Как воздымающийся храм / Встает из сизого тумана»* [7, с. 168]. *«Волны»* и *«ветра»* понимаются здесь как метафоры всех сил, действующих в мире, которые отвечают за нарушение всякой стабильности. Уже рассматривалась способность воды «обгладывать» берега, камень, поэтому определение *«размытого»* (вулкана) отражает противостояние сил статики и динамики. Другой пример водной метафорики – обстоятельственный оборот *«В водоворотах снов и бреда»*.

Подробнее остановимся на событии пребывания человека на воде, смена точки зрения лирического субъекта передает видимый мир в оригинальном ракурсе, открывая новые способы формирования семантических связей природных образов-компонентов:

По зыбям меркнущих равнин,
Томимым неуемной дрожью,
Направь ладью к ее подножью
Пустынным вечером – один.
И над живыми зеркалами
Возникнет темная гора,

Как разметавшееся пламя
Окаменелого костра [7, с. 168].

Контакт человека с водой у Волошина опосредован, в поэтических текстах возникает образ судна, здесь – лодка (*«ладья»*, поскольку лексический оттенок важен для формирования атмосферы сакрального). Лодка, средство передвижения по воде, понимается как эквивалент пешего хода на суше, так как передвижение по воде зависит от усилий передвигающегося. Бескрайняя водная поверхность (*«зыби меркнущих равнин»*) сообщает неопределенность длительности пути до святого места, поэтому может быть преодолен миметический компонент данного события. Вечернее время (эпитет «*меркнущий*» и «пустынный *вечер*»), уединение («пустынным вечером – *один*»), разомкнутое пространство и раскачивание лодки на воде формирует у паломника определенное эмоциональное состояние (молитвенное или медитативное), предвосхищение встречи со святым и вместе с тем – благоговение и трепет («Томимый неуемной дрожью»).

Пространство в процитированном фрагменте развертывается по вертикали вверх и вглубь через удвоение посредством образа воды-зеркала. Глагол в стихе «*Возникнет* темная гора» инициирует восхождение вертикали, которая визуально берет начало в отраженном пространстве: *«над живыми зеркалами»*. Заметим здесь, что непрерывность вертикали перебивается оптическими искажениями: *«живые зеркала»* – образ, построенный на синтезе твердого и жидкостного факторов. Сюда присовокупим образ *«темной горы»*, который формирует вертикаль, но сравнивается с «разметавшимся пламенем», что повторяет в камне оптические искажения воды.

Через перекрещивание свойств воды и камня устанавливается связь отражающегося и отражения: текучесть воды отдается камню (*«разметавшееся пламя / окаменелого костра»*), а твердость камня – воде (*«живые зеркала»*). Несмотря на то, что элемент огня включается как средство моделирования пространства посредством лексем «пламя» и «костер», не реализуется его фундаментальное свойство – жечь, поскольку оно исключено лирическим событием и спецификой хронотопа. Стихийные элементы мира (вода и огонь) проявляются через косвенные признаки визуального свойства: способность воды отражать и преломлять свет; огонь встраивается в структуру камня как отеческая сила, в данном контексте можно понимать огонь как протоэлемент камня. В данном тексте только камень реализуется в наиболее полной парадигме прямых функций и значений.

Образ пространства в анализируемом фрагменте контрастен: *«темная гора»* и отражающая вода. Зеркало связано с оптикой, которая работает с преломлением светов, следовательно, контраст возникает из противопоставления темного камня и играющей светами воды. Вода как зеркало не только отражает образы, но также продолжает их, разворачивает в пространстве и усугубляет, что снимает вертикальную инверсию отражения и отражающегося. Образ темной горы продолжается в воде так, что нет эффекта отражения. В подобных отношениях двух компонентов сложно определить, что является источником, а что – его отражением. Крупная рябь водной поверхности проецируется на «искаженную» рябью поверхность камня: «Как *разметавшееся пламя* / Окаменелого *костра*», можно выстроить и обратные отношения. Таким образом, вертикаль, реализованная в образе горы, выстраивается на взаимодействии противоборствующих сил, воды и камня (огня). В силу искажений вертикальный вектор может отклоняться к горизонтали и в промежуточных направлениях. Подобным способом оспаривается незыблемость вертикали.

«Над черно-золотым стеклом…» – второе стихотворение микроцикла «Карадаг», как и первое, написано монолитным текстом, без деления на строфы, формально повторяя монолитность объекта художественного внимания:

Над черно-золотым стеклом,
Струистым бередя веслом
Узоры зыбкого молчанья,
Беззвучно оплыви кругом
Сторожевые изваянья,
Войди под стрельчатый намёт,
И пусть душа твоя поймет
Безвыходность слепых усилий
Титанов, скованных в гробу,
И бред распятых Шестикрылий
Окаменелых Керубу [7, с. 168 – 169].

В процитированном фрагменте отсутствует свет и всё то, что может быть его источником, а доминирующим элементом является камень. Вода балансирует камень тем, что должна придать образу пространства внешнюю, очевидную динамику, неслучайно здесь вода предваряет камень. Нужно, однако, распредметить ряд метафор, прежде чем угадать образ воды (что, впрочем, происходит и с образом человека, поскольку и вода, и человек даны косвенно): «Над черно-золотым *стеклом* / *Струистым* бередя *веслом* / *Узоры зыбкого* молчанья, / Беззвучно *оплыви* кругом / Сторожевые изваянья…».

Любопытно, что образ воды задан в тех же вербальных знаках, в которых мы угадываем и человека: «весло» и глагол «оплыви». Интересен образ «весла», в котором сконцентрированы и акустические возможности благодаря эпитету *«струистым»*, а также событие передвижения по воде. Весло также является инструментом, который мыслится как продолжение руки, но вместо этого он служит замещением тела. Бестелесность важна в связи с сакрализацией пространства и образа человека, находящегося внутри: *«И пусть душа твоя поймет…»*.

Благодаря тому, что носитель точки зрения не статичен, а передвигается по пространству, образ мира развертывается перед нами согласно этому передвижению. В процитированном фрагменте мир разрабатывается через деконструкцию фундаментальных свойств природных элементов. Так, например, вода остается обезвоженной (в частности, благодаря тому, что субъект не переживает *опыт* касания с водой), сохраняются при этом оптические возможности отражения света, а также искривления отражаемого. На поверхности воды формируется вихреобразный узор от движения весла. Заметим, что глагол *«бередить»* связан с семантикой телесной боли, раны, а также с семантикой касания, раздражения. Поэтому оборот *«струистым бередя веслом»* можно толковать, во-первых, как опосредованное телесное касание, где акт касания переживает не субъект, а пространство, во-вторых, оборот указывает на нарушение телесной целостности, так как поверхность воды воспринимается как кожа. Акустически насыщенный эпитет *«струистый»* подобным образом *«ранит»* тишину: «*Струистым* бередя *веслом* / *Узоры зыбкого* молчанья».

Спустись в базальтовые гроты,
Вглядись в провалы и в пустоты,
Похожие на вход в Аид...
Прислушайся, как шелестит
В них голос моря – безысходней,
Чем плач теней... И над кормой
Склонись, тревожный и немой,
Перед богами преисподней... [7, с. 169].

Движение лирического субъекта по пространству регламентировано нисходящей вертикалью, с помощью которой вводится образ непроницаемого подземного пространства, однако его можно подглядеть, подслушать. Паломник имеет возможность подойти к границе достаточно близко, о чем свидетельствуют «вход в Аид»: *«…И над кормой / Склонись…»*.

В этом смысле лодка (в предыдущем тексте – «ладья», а в анализируемом стихотворении угадывается в знаках-заместителях), как и *«весло»*, опосредует контакт тела человека с водой, поскольку поверхность воды и есть граница между пространствами жизни (над водой) и смерти (под водой), *«корма»* лодки также мыслится как граница.

Обратим внимание на финал стихотворения: *«И радугами бриллиантов / Переливающийся свод»* [7, с. 169]. Единственный раз в тексте возникает световой образ, который разрешает тяжесть и напряженность художественного образа чувством радости и торжества. «Радуги» и «бриллианты» представляют собой оптические метафоры, означающие, что отражающийся в воде солнечный свет проецируется на каменную поверхность, и создается эффект переливов, мерцания. Здесь меняются функции и свойства воды как границы: теперь водная поверхность непроницаема, сквозь воду нельзя ничего разглядеть. Смысл воды как границы, таким образом, упраздняется. «*Переливающийся*» «радугами бриллиантов» *свод* соотносится с эпитетом *«струистый»*. В каждом случае мы имеем дело с косвенными структурными компонентами водного элемента: текучесть и специфическая неустойчивость форм.

В художественных текстах Волошина ландшафт может быть рассмотрен как способ транслирования нематериальных структур, в подобном случае пейзаж из объекта изображения переходит в разряд сложно организованных метафор.

В построении Волошиным образов киммерийского пространства наблюдаются диспропорции в соотношении природных первоэлементов. Нередки поэтому мотивы недостачи, голода, жажды, тоски. Таким образом, дисбаланс природных сил может влиять на характер лирического переживания. В статье показано, что первоэлементы в поэтических текстах Волошина разбиваются на комплексы функций и мотивов. Наиболее заметны с точки зрения несовпадения формы со своими семантическими пределами образы воды. Они, как правило, реализуются в спектре своих косвенных значений, теряются имманентные воде характеристики жидкостности и текучести, которые могут проявиться в семантической структуре соседних с водой образов: иными словами, контекст сообщает микрообразу смысловой оттенок.

Процесс семантической атомизации усиливает валентность лексемы внутри поэтического текста: природные первоэлементы обмениваются атрибутами друг с другом. Поэтому сохраняется целостность художественного образа: слово у Волошина получает возможность влиять на смысл соседних, и благодаря тому, что само претерпевает действие контекста, оно может существовать устойчиво. Таким образом, смысл художественного слова у Волошина фиксирован и усилен ближайшим контекстом.

Библиографический список

1. Скокова Д.С. К определению понятия «геопоэтика». *Геопоэтика Сибири и Алтая в отечественной литературе XIX – XX веков.* Сборник научных статей. Барнаул, 2017: 5 – 11.
2. Каганский В.Л. Исследование российского культурного ландшафта как целого и некоторые его результаты. *Международный журнал исследований культуры*. 2011; № 4 (5): 26 – 40.
3. Эпштейн М.Н. *«Природа, мир, тайник вселенной...»: Система пейзажных образов в русской поэзии.* Москва: Высшая школа, 1990.
4. Башляр Г. *Вода и грезы. Опыт о воображении материи*. Перевод Б.М. Скуратова. Москва: Издательство гуманитарной литературы, 1998.
5. Лотман Ю.М. *Образы природных стихий в русской литературе (Пушкин – Достоевский – Блок).* Санкт-Петербург: Искусство, 1995: 814 – 820.
6. Иванов П.С. *Образы стихий и пространственная картина мира в поэзии А.С. Пушкина*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Красноярск, 2010.
7. Волошин М.А. *Собрание сочинений:* в 7 т. Москва, 2003; Т. 1.

References

1. Skokova D.S. K opredeleniyu ponyatiya «geopo`etika». *Geopo`etika Sibiri i Altaya v otechestvennoj literature XIX – XX vekov.* Sbornik nauchnyh statej. Barnaul, 2017: 5 – 11.
2. Kaganskij V.L. Issledovanie rossijskogo kul'turnogo landshafta kak celogo i nekotorye ego rezul'taty. *Mezhdunarodnyj zhurnal issledovanij kul'tury*. 2011; № 4 (5): 26 – 40.
3. `Epshtejn M.N. *«Priroda, mir, tajnik vselennoj...»: Sistema pejzazhnyh obrazov v russkoj po`ezii.* Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
4. Bashlyar G. *Voda i grezy. Opyt o voobrazhenii materii.* Perevod B.M. Skuratova. Moskva: Izdatel'stvo gumanitarnoj literatury, 1998.
5. Lotman Yu.M. *Obrazy prirodnyh stihij v russkoj literature (Pushkin – Dostoevskij – Blok).* Sankt-Peterburg: Iskusstvo, 1995: 814 – 820.
6. Ivanov P.S. *Obrazy stihij i prostranstvennaya kartina mira v po`ezii A.S. Pushkina*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Krasnoyarsk, 2010.
7. Voloshin M.A. *Sobranie sochinenij:* v 7 t. Moskva, 2003; T. 1.

Статья поступила в редакцию 01.07.21

УДК 801.01

Sleptsova N.V., *senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sleptsova.natalya@inbox.ru*

YAKUT TALES IN THE CREATIVE HERITAGE OF D.K. SIVTSEV – SUORUN OMOLLOON: PUBLICATIONS' HISTORY, CLASSIFICATION ISSUES. The relevance of the work is due to a special interest in Yakut fairy tales as a unique source of oral folk art, to their connection with the epic – olonho. The article presents the work of D.K. Sivtsev-SuorunOmolloon on folklore, where the processing of texts and the systematization of materials on Yakut tales occupy a significant place in Yakut folklore studies. The value and significance of the fairy tale is reflected in the works of the folk writer, who published one of the popular genres of Yakut literature in his adaptations. Fairy tales can undergo further changes, the reasons for which are varied. The purpose of the work is to study the publications' history, as well as the history of individual texts of Yakut fairy tales systematized by the national writer of Yakutia throughout his life. The research methodology is represented by a choice of historical-comparative, textological methods based on typological and textual analysis of folklore. The tasks of the work are: to present bibliographic information about editions, classification of fairy tales based on typological analysis of texts, to determine the significance of the collected and systematized D.K. Sivtsev-SuorunOmolloon materials on Yakut fairy tales. The results of the presented study are the classification of plots collected and processed by SuorunOmolloon, according to the A. Aarne's system.

Key words: **texts of Yakut tales, publications' history, classification of plots, systematization, typology, textual analysis**

Н.В. Слепцова, *ст. преп., Северо-восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sleptsova.natalya@inbox.ru*

ЯКУТСКИЕ СКАЗКИ В ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Д.К. СИВЦЕВА-СУОРУН ОМОЛООНА: ИСТОРИЯ ИЗДАНИЙ, ВОПРОСЫ КЛАССИФИКАЦИИ

Актуальность работы обусловлена особым интересом к якутским сказкам как уникальному источнику устного народного творчества, к их связи с эпосом – олонхо. В статье представляется работа Д.К. Сивцева-Суорун Омоллона по фольклору, где обработка текстов и систематизация материалов якутских сказок занимает значительное место в якутской фольклористике. Ценность и значимость сказки отражается в работах народного писателя, который издавал один из популярных жанров якутской литературы в своих обработках. Тексты сказок могут подвергаться дальнейшим изменениям, причины которых разнообразны. *Цель работы* – изучить историю изданий, а также историю отдельных текстов якутских сказок, систематизированных народным писателем Якутии в течение всей жизни. *Методология исследования* представлена выбором историко-сопоставительного, текстологического методов на основе типологического и текстуального анализа произведений фольклора. Задачи работы: представить библиографические сведения об изданиях, классификацию сказок на основе типологического анализа текстов, определить значимость собранных и систематизированных Д.К. Сивцевым-Суорун Омоллооном материалов по якутским сказкам. *Результаты* представленного исследования заключаются в классификации сюжетов, собранных и обработанных Суорун Омоллооном по системе А. Аарне.

Ключевые слова: **тексты якутских сказок, история изданий, классификация сюжетов, систематизация, типология, текстуальный анализ.**

Творческое наследие народного писателя Якутии, Героя Социалистического Труда Дмитрия Кононовича Сивцева-Суорун Омоллоона (1906 – 2005) равняется уникальному явлению в истории якутской словесности. Он автор классических произведений малой прозы, этнограф, фольклорист, составитель учебников, хрестоматий, переводчик и организатор перевода Библии на якутский язык, исследователь и хранитель исторических памятников, автор крупных музыкально-драматических произведений, создатель музеев.

В творчестве Д.К. Сивцева-Суорун Омоллона по фольклору обработка текстов и систематизация материалов по якутским сказкам занимает значительное место. Актуальность выбранной темы обусловливается необходимостью специального изучения богатого фольклорного материала, систематизированного Суорун Омоллооном. Основной целью работы выступает стремление аргументировать его особый интерес к сказкам как доступной и всегда востребованной форме устной традиции и литературного творчества.

В художественном наследии писателя издание якутских сказок: отдельных текстов, сборников, хрестоматий – представляет одно из значительных направлений творчества. Первое издание «Саха остуоруйалара» («Якутские сказки») относится к 1940 году. В этот сборник вошло десять сказок: «Суккун сонноох Суут албын» (“Шут-плутишка в зипуне”), «Таал-Таал эмээхсин» («СтарухаТаал-Таал»), «Чыычаах уонна Моҕус» («Птичка и могус»), «Мэник Мэнигийээн» («Баловной шалун”), «Өҥөй Бөтүүк» («Егэй Бетук и его чудесный жернов”), «Чачахаан» («Чачахан”), «Аҕас-балыс» («Сестры”), «Чөркөй, Хаххан икки» («Чирок и Беркут”), «Оһол төрүөт төрдө Оноҕочоон Чоохоон» («Оногостоох Чохоон и Олоон Долоон”) и «Үчүгэй Үөдүйээн» («Хороший Юджиян”) [1]. Данный сборник был дополнен и издан во второй раз в 1954 году [2]. Отдельной книгой вышла сказка «Биэс ыныхтаах Бэйбэрикээн эмээхсин» («Старушка Бэйбэрикян с пятью коровами») издательством ГОСИЗДАТ ЯАССР в г. Якутске в 1944 году [3]. Тип издания относим к популярному адаптированному. Народные сказки представляются Суорун Омоллоном в составленном им сборнике «Якутский фольклор» (1970), куда вошли пятнадцать сказок, не классифицированных по типам [4]. В 1960-е годы он создает сказку в форме драматического произведения – сказку-пьесу для детей «Орлы летят на север», а также издает сборники сказок и легенд «Тыыннаах номохтор» («Живые сказы») и сказок для детей дошкольного возраста [5].

Особенное место в его творчестве в целом принадлежит изданиям якутских сказок в обработке для детского чтения на русском языке. Их первые публикации находим на страницах газеты «Советская Россия»: сказки «Стрелы», «Лягушка-наездница», «Филин», «Зайчишка-трусишка», «Спор в лесу» в переводе

Л.Л. Габышева. Самостоятельным сборником эти тексты в дополненном варианте вышли в 1967 году под названием «Дедушкины сказки» [6].

Представленный обзор изданий подтверждает, что работа по якутскому фольклору – особенно по якутским сказкам – для Суорун Омоллоона была одной из последовательных направлений творчества.

В 2006 году к 100-летнему юбилею Д.К.Сивцева было начато издание полного собрания сочинений и трудов. Собрание народного писателя состоит из четырнадцати томов, куда вошли художественные произведения и переводы, публицистика, сборники якутского фольклора и альбомы, представляющие созданные им музеи, работы по этнографии и истории Якутии. Седьмой том полного собрания сочинений Д.К. Сивцева-Суорун Омоллоона представляет якутские сказки, собранные и обработанные им в разные годы. В отличие от сборника «Саха Фольклора» («Якутский фольклор», 1970), материалы данного тома разделены на «Сказки о животных», «Волшебные сказки», «Бытовые сказки и потешные рассказы» на якутском и русском языках. На якутском языке включено двадцать четыре сказки, а на русском языке их количество достигает до ста двух. Из них 29 – «Сказки о животных», 34 сказки входят в раздел «Волшебных сказок» и 39 – «Бытовые сказки и потешные рассказы» [7].

Раздел «Сказки о животных» («Хамсыыр-харамайтуһунаностуоруйалар») состоит из пяти сказок: «Саһыл, Эһэикки» («Лиса и медведь»), «Баҕааттаммыта» («Лягушка-путешественница»), «Күтэр, Чыычаах икки дьукаахтаспыттара» («Как соседствовали крыса и птичка»), «Чөркөй, Хаххан икки» («Чирок и беркут») и «ЧыычаахуоннаМоҕус» («Птичка и могус"). Персонажами якутских сказок о животных чаще всего являются птицы, заяц, лиса, лягушка и медведь. Центральное место в сказках занимает столкновение более слабого, но хитрого и умелого животного с более сильным, но наивным, доверчивым. В представлении персонажей в этой типологической группе этиологические концовки дополняют содержание произведения, где обращается внимание читателя на описании внешности, повадки реальных животных.

В раздел «Волшебные сказки» («Алыптаах остуоруйалар») включены следующие двенадцать произведений: «Таал-Таал эмээхсин» («Старушка Таал-Таал»), «ӨҥөйБөтүүк» ("Егэй Бетук и его чудесный жернов»), «Чаачахаан» ("Чачахан"), «ҮчүгэйҮөдүйээн» ("Хороший Юджиян"), «Тиэстэ Бухатыыр» (Тесто-богатырь), «БүүкээнниирЫahах» ("Бедняк и Алаа могус"), «Биэс ынахтаах Бэйбэрикээн эмээхсин» («Старушка Бяйбярикян с пятью коровами»), «Ой дуораана» («Эхо»), «Муммут уолаттар» («Заблудившиеся мальчики»), «Чөпчөкөөн-Чөпчөкөөн» ("Чопчокон"), «Дьол чорооно» («Чорон счастья») и «Аҕас–балыс» («Сестры»).

Раздел «Бытовые сказки и потешные рассказы» составляет сорок четыре произведения. В этой группе особый интерес представляют сказки, где наблюдаются библейские мотивы: отдаленно приближенные к этим сказкам детали и вспомогательные образы отмечаем в сказках, например, «Сказка о Христосе», «Вор и священник», «Адам и Ева». Встречаются также сказки на основе образов из христианских верований: «Как поп стал чертом», «Не говори попу «Дай!».

Стоит выделить сказки с основным мотивом охоты: «Правдивые истории Семена Сахсаала: как одна пуля сразила дюжину уток, как одним выстрелом уложил стаю гусей, как убил жирного глухаря, небывалый урожай», «Находчивый Савва», «Бычы – Бычехан и Лягляр – Бергесе», «Не дели зайца, которого еще не убил», «Скупой рыбак», «Илья Бороosку».

Основную часть этого раздела составляют переводы якутских сказок на русский язык: «Оногостоон Чокаан и Олоон Долоон», «Старик Кээрэкээн», «Никита – крестьянский сын», «Умная девушка», «Плетка-самостегайка», «Спрятавшийся за черной двухгодовалой телкой», «Что можно выменять на слиток золота, величиной с конскую голову», «Как люди солнце мешками носили», «Сис-Куо», «Что бы могло наделать упавшее полено», «Шут-плутишка в зипуне», «Старик Тяп-Тяп», «Скромный зять», «Облегчивший поклажу», «Вор Кутурук», «Одного гольяна семь раз откусила», «Огонь от корья жаркий», «Кругом озера», «Вспомнила глаза давешнего бурундука», «Осенний суорат, который прячут даже от зятя», «Старик Кююлэ-Кююлэкээн», «Гость, испугавшийся шума варившегося саламата», «Богач Боилыт и бедняк Бордо», «Энкээбили Сээкэрэ», «Как Савва богатым стал», «Старушка Тээллэй», «Солдат, не знающий сытости» и «Марба и Дыбынг».

Таким образом, большую часть сборника составляют сказки на русском языке. Структура и содержание данного сборника были составлены по задумке и воле автора. Варианты сказок даются без примечаний. В 7 томе использованы материалы из домашнего архива в качестве иллюстраций [8, с. 299].

Нами предпринята попытка классификации якутских сказок из седьмого тома Суорун Омоллоона по системе А. Аарне, ученого финской школы фольклористов. Суть каталогизации сказок – установление древнейшей «праформы» каждой сказки, ее «прародины», уточнение путей ее миграции по формальным признакам. В классификацию был положен принцип разделения по жанровым разновидностям [9]. Каталог Аарне был переведен на многие европейские языки. На русский язык его перевел Н.П. Андреев (1892 – 1942) под названием «Указатель сказочных сюжетов по системе Аарне» (1929). Андреев дополнил указатель библиографическими ссылками на новейшие русские сборники. Переводя этот указатель, исследователь внес в него ряд дополнений из русского материала [10]. На основе этой системы составлен указатель сказочных типов сказок на якутском языке Д.К. Сивцева-Суорун Омоллоона.

СКАЗКИ О ЖИВОТНЫХ

42. Состязание лисы с медведем: лиса уговаривает медведя заполнить яму телами людей; его убивают.

Суорун Омоллоон, с. 8 (далее – С.О.).

177. Могус зажарил и съел болтливую птичку; птичка не умирает и продолжает болтать, превращается во всевозможных птиц.

С.О., с. 12.

220. Совет птиц: птицы отправляют сову на север на разведку, сова обманула совет о непригодности земли на севере; отправляют беркут, и все летят на север.

С.О., с. 9.

223. Трясогузка и водяная крыса договариваются жить вместе весной и зимой, кормить своими запасами; трясогузка выполнила свое обещание; крыса кормила плохой едой; птица исхудала; крыса ее убивает.

С.О. с. 9.

278. Лягушка оседлала водяную крысу: лягушка села верхом на крысу, попросила встать на дыбы, упала.

С.О., с. 8.

ВОЛШЕБНЫЕ СКАЗКИ

313 (эпизод).

327 Д (эпизод). Родители ведут двух дочерей в лес; дети находят ребенка в люльке; он превращается в абаасы; убегая, они бросают иголку, которая превращается в лес; платок – в гору; приходят в дом; становится женой хозяина дома.

С.О., с. 44.

314. Теленок-спаситель: помогает брату с сестрой убежать от одноглазого чудовища, превращается в прекрасный дом; чудовище ест сестру; брат оживляет ее с помощью волшебной воды.

С.О. стр.38

400 С. Муж возвращает убежавшую жену: девушка – птица (стерх) становится женой одного из братьев; одев свои оперения, улетает на небо; жена умирает; муж оживляет жену, используя волшебные силы удаганок.

С.О., с. 22.

403 С. Подмененная невеста.

407 В. Девушка-трава: бабушка срывает хвощ; который превращается в прекрасную траву; она выходит замуж за охотника; по дороге домой к жениху на девушку нападает злая сила – Абаасы, притворяется, облачившись в одежду и натянув кожу девушки, невестой; жених узнает о подмене; сватается второй раз к девушке.

С.О., с. 29.

476. Три брата заблудились в лесу; увидели костер; отправляют старшего брата за огнем, приходит побитый; отправляют среднего, приходит тоже побитый; огонь добывает младший брат, исполнив просьбу старика рассказать сказ о том, что было иль не было.

С.О., с. 37.

513 С. Пять чудесных богатырей героя изгоняют из семьи; находит попутчиков; они бросают его в беде; пять богатырей помогают ему заполучить в жену девушку, выполняя разные трудные задачи.

С.О., с. 25.

565 А. Чудесная мельница кормит своего хозяина; ее крадут у героя, но владелец заполучил ее обратно.

С.О., с. 15.

577. Волшебный чороон: мастер отдает царю свой волшебный чороон (деревянный кубок); просит его обратно; царь приказывает его убить; мастер спасает царя от смерти, женится на старшей его дочери, получает полцарства в придачу.

С.О., с. 42.

737. Чудесное спасение: старушка идет за водой, падает и ломает ногу, не может встать, просит помощи у воды, солнца; земля-матушка спасает старушку от гибели.

С.О., с. 14.

1014. Человек служит чудовищу (великану): человеку надоело прислуживать; убивает великана, используя найденные предметы.

С.О., с. 28.

1123. Человек убивает великана: человек накормил великана, тот не наелся; забирает человека домой, чтобы угостить жену и детей; великан по ошибке убивает свою жену; человек убивает детей великана и его самого.

С.О., с. 17.

БЫТОВЫЕ СКАЗКИ И ПОТЕШНЫЕ РАССКАЗЫ

861. Героя продает отец, его выкупает царь; герой помогает сыну царя разгадать загадки царевны; царевна выходит за него замуж.

С.О., с. 64.

1525. К I

1535. В I. Герой обманывает своих соседей-торговцев: продает горшок, лошадь за половину их собственности; соседи, раскрыв обман, убивают его жену и поджигают его дом; он опять обводит их вокруг пальца, сказав, что в проруби черти раздают лошадей; утопил соседей.

С.О., с. 49.

1525. К II

1535. В II. Старик выдает простую ветку за волшебную, выпрашивает за нее 30 лошадей у сыновей шамана; они по ошибке убивают своих жен; сыновья шамана в надежде заполучить много скота прыгают в прорубь и умирают.

С.О., с. 59.

1581. Бедняк разделил пять гусей: богач приносит пять гусей в качестве подарка другому богачу; тот просит бедняка разделить поровну на 6 человек; он делит, оставив большую часть себе.

С.О., с. 49.

1671. Бедняк разбогател: хитростью искореняет богатых соседей; убивает шаманку и ее детей-волчат; богатеет.

С.О., с. 57.

1685 С. Дурак спасает своих братьев от смерти: младший брат-дурак убивает свою мать, собаку, корову и маленького племянника; хитростью убивает невесток Абаасы; находит для себя и братьев жен.

С.О., с. 52.

1735 I. Мужик отдает попу последнюю корову за молебн умирающей жены; корова приводит к нему еще 9 коров попа; коровы должны достаться тому, как решит Архиерей.

С.О., с. 62.

В результате систематизации нами были внесены ряд сюжетов. Некоторые из них были заимствованы. Это можно наблюдать в добавлении букв (A, B, C, D) и цифр (I, II) к уже имеющимся типам.

Если мы признаем в вековой истории якутской литературы постоянную живую связь с фольклорными традициями и такое же постоянное активное стремление к освоению художественных норм русской культуры, то многогранное литературное наследие Суорун Омоллона является одним из ярких примеров этой диалектики. В его прозе исследователи правомерно отмечают влияние мастерства Н. Гоголя и А. Чехова, а его литературная критика убеждает в обширном знании Д.К. Сивцевым трудов В. Белинского и А. Веселовского. В этом плане сказки, собранные и обработанные им, представляют огромную значимость в истории якутской фольклористики, раскрывают их тесную связь с олонхо. Классификация якутских сказок по системе А. Аарне показала некоторые заимствования из русских сказок, в одной сказке сплетены несколько сюжетов и эпизодов. Но все же есть ряд сказок, которым в классификации был присвоен отдельный порядковый номер. Это доказывает, что некоторые сказки имеют оригинальный якутский сюжет.

Библиографический список

1. *Саха остуоруйалара (Якутские сказки)*. Составитель и обработчик Суорун Омоллон. Якутск: Книжное издательство, 1940.
2. *Саха остуоруйалара (Якутские сказки)*. Составитель и обработчик Суорун Омоллон. Якутск: Книжное издательство, 1954.
3. *Бизс ынахтаах Бэйбэрикээн эмээхсин (Старуха Бэйбэрикээн с пятью коровами)*. Сказка в обработке Суорун Омоллоона. Якутск, 1944.
4. *Саха фольклора (Якутский фольклор)*. Сборник. Составитель Д.К. Сивцев. Якутск: Книжное издательство, 1970.
5. *Суорун Омоллоон. Тыыннаах номохтор (Живые сказы)*. Якутск, 1963.
6. Суорун Омоллоон. Полное собрание сочинений. *Саха остуоруйалара*. (*Якутские сказки*). Якутск: Издательство «Бичик», 2007; Т. 7.
7. *Саха фольклора (Якутский фольклор)*. Сборник. Составитель Д.К. Сивцев. Якутск: Книжное издательство, 1970.
8. Суорун Омоллоон. Полное собрание сочинений. *Саха остуоруйалара. (Якутские сказки)*. Якутск: Издательство «Бичик», 2007; Т. 7.
9. The Types of the Folktale: A Classification and Bibliography; A.Aarne'sVerzeichis der Märhentyper (FFC N3). *FF Communications*. 1961; № 184.
10. Андреев Н.П. *Указатель сказочных сюжетов по системе Аарне*. Издание Государственного русского географического общества, Ленинград, 1929.

References

1. *Saha ostuorujalara (Yakutskie skazki)*. Sostavitel' i obrabotchik Suorun Omollon. Yakutsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1940.
2. *Saha ostuorujalara (Yakutskie skazki)*. Sostavitel' i obrabotchik Suorun Omollon. Yakutsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1954.
3. *Bi`es ynahtaah B`ejb`erik`e`en `em`e`ehsin (Staruha B`ejb`erik`e`en s pyat'yu korovami)*. Skazka v obrabotke Suorun Omolloona. Yakutsk, 1944.
4. *Saha fol'klora (Yakutskij fol'klor)*. Sbornik. Sostavitel' D.K. Sivcev. Yakutsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1970.
5. *Suorun Omolloon. Tyynnaah nomohtor (Zhivye skazy)*. Yakutsk, 1963.
6. Suorun Omolloon. Polnoe sobranie sochinenij. *Saha ostuorujalara*. (*Yakutskie skazki*). Yakutsk: Izdatel'stvo «Bichik», 2007; T. 7.
7. *Saha fol'klora (Yakutskij fol'klor)*. Sbornik. Sostavitel' D.K. Sivcev. Yakutsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1970.
8. Suorun Omolloon. Polnoe sobranie sochinenij. *Saha ostuorujalara. (Yakutskie skazki)*. Yakutsk: Izdatel'stvo «Bichik», 2007; T. 7.
9. The Types of the Folktale: A Classification and Bibliography; A.Aarne'sVerzeichis der Märhentyper (FFC N3). *FF Communications*. 1961; № 184.
10. Andreev N.P. *Ukazatel' skazochnyh syuzhetov po sisteme Aarne*. Izdanie Gosudarstvennogo russkogo geograficheskogo obschestva, Leningrad, 1929.

Статья поступила в редакцию 09.06.21

УДК 811.161

***Cao Xiaomin**, postgraduate, Department of Russian Language and Literature, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: syaomin95@mail.ru*

THE FUNCTIONING OF THE TEXT CLIP *AND THEN* IN THE POSITION OF THE BEGINNING OF THE SENTENCE. The paper is dedicated to an analysis of functioning of a text clip *And then* in the position of the beginning of the sentence. The objective of the study is to describe the main features of the functioning of the text clip *And then* in the position of the beginning of the sentence in monological and dialogical texts through linguistic analysis. In the article, a brief review of the works that study text clips and argumentation is presented. The source of factual material is from the National Corpus of the Russian language. Due to the analysis of the usage of those examples from corpus, the research result demonstrates that in monological and dialogical texts, the text clip *And then*, in the position of the beginning of the sentence, introduces an additional argument, which can be contained either only in the composition of a sentence that includes clip, or can develop as part of several sentences following a sentence with a clip. In the latter case, the clip introduces the beginning of the argument. In contrast to monologue, in a dialogical text, the additional argument introduced with a clip is a reaction to what another person has said.

Key words: **syntax, text, textual connectivity, text clip, context, argumentation, monologue, dialogue.**

***Цао Сяоминь**, аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: syaomin95@mail.ru*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ТЕКСТОВОЙ СКРЕПЫ *И ПОТОМ* В ПОЗИЦИИ НАЧАЛА ПРЕДЛОЖЕНИЯ

В данной статье рассматриваются особенности функционирования текстовой скрепы *И потом* в позиции начала предложения. Проводится лингвистический анализ функционирования скрепы в монологическом и диалогическом текстах. Даётся краткий обзор работ, посвященных исследованию текстовой скрепы и аргументации. Источником фактического материала служит Национальный корпус русского языка. Исследование показало, что в монологическом и диалогическом тексте текстовая скрепа *И потом* в позиции начала предложения вводит дополнительный аргумент, который может содержаться или только в составе предложения, в которое входит скрепа, или может развиваться в составе нескольких предложений, следующих после предложения со скрепой. В последнем случае скрепа вводит начало аргумента. В отличие от монолога, в диалогическом тексте вводимый скрепой дополнительный аргумент является реакцией на сказанное другим лицом.

Ключевые слова: **синтаксис, текст, текстовая связность, текстовая скрепа, контекст, аргументация, монолог, диалог.**

Текст является одним из центральных понятий современной лингвистики. Текстовая связность и способы её реализации постоянно привлекают пристальное внимание лингвистов. Средствами реализации текстовой связности являются глагольные формы времени, формирующие прямо и обратно направленные связи, модальные слова и конструкции [1], некоторые предлоги [2], лексикализованные предложно-падежные словоформы [3], сочинительные союзы, вводно-модальные слова [4], частицы [5], местоименные связи, порядок следования частей [6], синонимические замены, повторные и дополнительные номина-

ции, антонимы [4], а также некоторые сильные позиции текста (например, зачинное предложение [7] и интонация).

На этом фоне выделяется особый функциональный класс служебных единиц, выполняющих связующие функции. Данный класс в современном русском языке постоянно пополняется за счет лексики разного типа, как знаменательной, так и служебной. Особую группу в нём занимают служебные единицы, возникшие на основе союза *и* и лексем, первоначально относящихся к разным частям речи (частицы, наречия и др.).

Объектом данного исследования является служебная единица *И потом* в позиции начала предложения. Предметом исследования стали особенности ее функционирования в монологическом и диалогическом тексте. Цель данной статьи состоит в выявлении особенностей функционирования текстообразующей единицы *И потом* в позиции начала предложения. Источником материала служат тексты, представленные в Национальном корпусе русского языка [8].

Сначала обратимся к исходным элементам *потом*.

Источником *потом* служит сочетание местоимения *то* в форме предложного падежа с предлогом *по*, исходным значением которого является указание на временную последовательность.

Слово *потом* считается наречием с точки зрения его категориального значения, морфологических признаков и синтаксических свойств. Оно выражает признак признака или действия по категориальному значению, характеризуется неизменяемостью, не склоняется. Оно часто примыкает к прилагательному или глаголу, синтаксически употребляется в функции обстоятельства времени. Поясним следующими примерами из «Толкового словаря русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой: *Я* ***потом*** *приду. Поработаем,* ***потом*** *отдохнём* [9, с. 562].

В приведенных примерах слово *потом* является наречием времени. Оно несамостоятельно, зависимо от примыкающих глаголов, выполняет функции обстоятельства времени и имеет значение «спустя некоторое время, после» [9, с. 562]. Это первое исходное значение слова *потом*.

Кроме того, существует другая функция этого слова, которая реализуется в сочетании с простым союзом *и*. В указанном словаре такое сочетание квалифицируется как союз со значением «кроме того, в добавление к сказанному»: *Не хочу я ехать,* ***и потом*** *у меня и денег нет* [там же]. В таком случае слово *потом* синтаксически уже не зависит от глагола, утрачивает признаки наречия, теряет временное значение и становится служебной единицей.

Для данного сочетания одной из самых типичных позиций является позиция в начале предложения, например: *И когда России не будет, эта пустошь продолжит существовать, можешь за неё не беспокоиться. Если она окончательно вымрет, её заселят другие люди и дадут ей другое название. Тебе так важно название?* ***И потом****, ты же не русский, с чего вдруг тебя так беспокоит Россия? Где именно она у тебя болит?* [Герман Садулаев. Таблетка (2008)]. В такой позиции *И потом* выполняет функцию текстовой скрепы.

В современной русистике термин «скрепа» получил теоретическое развитие в работах таких исследователей, как М.И. Черемисина [10], А.Г. Мажарова [11], А.Ф. Прияткина [12; 1; 13], О.И. Филимонов [14] и др. Он используется в широком и узком значении. В широком значении термина под скрепой понимаются все единицы, которые выполняют союзную функцию на разных уровнях: внутри предложения и между предложениями в тексте [10, с. 123 – 136]. В узком смысле скрепа рассматривается как специальное средство текстовой связи. А.Ф. Прияткина так определяет его в своей работе: «Скрепы выражают отношения между высказываниями внутри абзаца, между частями текста, оформленными в виде абзаца, или соотносит между собой сколь угодно крупные части текста» [1, с. 91].

Термин «текстовая скрепа» введен в лингвистический обиход А.Ф. Прияткиной. Понятие текстовой скрепы трактуется по-разному у разных лингвистов. В настоящей статье мы будем использовать определение, данное в статье А.Ф. Прияткиной и Е.А. Стародумовой «Текстовые скрепы в словаре служебных слов»: «Текстовая скрепа – это слово или фразеологизм, находящийся, как правило, в начале высказывания, создающий связь высказываний и обозначающий определенный тип отношения» [15, с. 135]. Например: *впрочем, итак, кстати, вдобавок, наоборот, более того, во всяком случае, иначе говоря, между прочим* и др.

В большинстве случаев текстовая скрепа находится на стыке двух высказываний и имеет левый и правый контекст, вместе составляющие сферу действия текстовой скрепы. Под левым контекстом понимается левый компонент структуры (предтекст, то, что расположено до скрепы) и правый контекст – правый компонент структуры (посттекст, то, что расположено после скрепы). Между ними создается связь высказываний и устанавливается определенный тип отношений.

Смежным с текстовой скрепой является понятие скрепы-фразы, которая рассматривается как продуктивная модель текстовой скрепы [13]. А.Ф. Прияткина в своей работе «Текстовые «скрепы» и «скрепы-фразы» (о расширении категории служебных единиц русского языка)» отметила, что по структуре скрепа-фраза – «это словоформы непредикативного (адвербального, адъективного, субстантивного) и предикативного характера, фразеологизмы, устойчивые соединения с союзами и частицами, фразеологизированные ПЕ (предикативные единицы) и др. Их отличительный признак – синтагматическая отдельность, изолированность по отношению и к правому, и к левому компоненту текстовой структуры» [1, с. 94]. Согласно концепции А.Ф. Прияткиной, скрепа-фраза представляет собой совершенно самостоятельное, специфическое явление, оформленное как отдельное высказывание [там же]. Типичными примерами скреп-фраз являются: *Первое. Далее. К слову. Более того. И последнее. Значит так. Дело в следующем. Вопрос в другом.*

Текстовая скрепа *И потом* образуется из служебного слова (союза *и*) и знаменательного (местоимённого наречия времени *потом*). Она может функционировать в тексте не только как текстовая скрепа, но и как скрепа-фраза. Выполняя функцию скрепы, сочетание *И потом* обычно сопровождается соответствующей пунктуацией. В функции текстовой скрепы *И потом* отделяется от предложения запятой, как правило, в позиции начала предложения, а если играет роль скрепы-фразы, то при ней возможны следующие знаки препинания: точка, двоеточие и тире. В настоящей статье мы рассматриваем только тексты, в которых скрепа отделена от предложения запятой. Анализ текстов с точкой, двоеточием и тире – следующий этап исследования.

Теория аргументации имеет большое значение при работе с текстом, так как «текст – группа предложений, объединённых в одно целое темой и основной мыслью. Предложения в тексте связаны по смыслу и при помощи языковых средств связи (повтор, местоимения, синонимы и др.)» [16, с. 114]. Нам необходимо учитывать и наблюдать логические основы аргументации, независимо от жанра и стиля текста.

В интеллектуальной человеческой деятельности практически нет сферы, где бы не использовалась аргументация. В силу своего интегрирующего характера аргументация является объектом исследования различных наук и дисциплин. В них включаются логика, психология, лингвистика, риторика, философия, социология и др. С точки зрения лингвистики аргументация представляет собой «приведение доводов с целью изменения позиции или убеждений другой стороны (аудитории)» [17, с. 6]. «Довод, или аргумент, представляет собой одно или несколько связанных между собой утверждений. Довод предназначается для поддержки тезиса аргументации – утверждения, которое аргументирующая сторона находит нужным внушить аудитории, сделать составной частью её убеждений» [там же]. Аргументы бывают трёх типов: рациональные (логические) аргументы, иллюстративные аргументы и ссылки на авторитеты. Словом «аргументация» часто называют «не только процедуру приведения аргументов в поддержку какого-то положения, но и саму совокупность таких аргументов» [там же].

Основываясь на анализе фактического материала, мы наблюдаем, что функцией текстовой скрепы *И потом* в позиции начала предложения является введение дополнительного аргумента и в монологическом тексте, и в диалогическом тексте. «Диалог и монолог обладают совершенно различными синтаксическими механизмами текстообразования и построения, прагматикой, а также набором обусловливающих их существование экстралингвистических факторов» [18, с. 35]. Следовательно, нам необходимо отдельно проводить анализ функционирования текстовой скрепы *И потом* в позиции начала предложения в монологическом и диалогическом текстах.

Сначала рассмотрим особенность функционирования текстовой скрепы *И потом* в позиции начала предложения в монологическом тексте. В таком случае текстовая скрепа *И потом* вводит дополнительный аргумент, который в основном проявляется следующим образом.

(1) Аргумент может быть только в составе предложения, в которое входит скрепа. (2) Аргумент может быть больше, чем одно предложение.

Скрепа вводит начало аргумента, который развивается в следующих предложениях. В левом контексте текстовой скрепы *И потом* обычно представляется какое-то утверждение или обоснование. Вводимый аргумент в правом контексте объясняет и укрепляет утверждение, сказанное в левом контексте. Рассмотрим конкретные примеры.

(1) Аргумент только в составе предложения, в которое входит скрепа.

В данном случае сфера действия скрепы охватывает высказывания в левом контексте и одно предложение, в которое входит скрепа в правом контексте. Поясним следующими примерами.

Этот проект нельзя признать вполне оригинальным. И знаменитый ***австрийский балет на льду****, и* ***американский «Холидей он айс»*** *переигрывали нас по роскоши оформления.* ***И потом,*** *что, конечно, самое главное, –* ***у них*** *всегда работали чемпионы, которые переходили в профессионалы, едва закончив звёздную любительскую карьеру* [И.Э. Кио. Иллюзии без иллюзий (1995 – 1999)].

До скрепы и после скрепы – одна микротема. В левом контексте до скрепы излагается то, что австрийский и американский проекты лучше по роскоши оформления. Правый контекст после скрепы устанавливает связность с левом контекстом через анафорическое местоимение «у них», указывающее на «австрийский балет на льду» и «американский «Холидей он айс»» до скрепы. Вводимый скрепой аргумент в правом контексте является дополнительным подтверждением того, что сказано до скрепы: австрийский и американский проекты лучше еще и потому, что у них работали профессиональные чемпионы.

Но у нас есть планы по ***организации выставок*** *в Средней Азии, в частности, в Киргизии, а также* ***выставки*** *на Южном Кавказе. На первом этапе они не будут очень большими. Но надо с чего-то начинать, чтобы создавать единое рекламно-****выставочное*** *поле СНГ.* ***И потом,*** *участие в* ***выставках*** *в далеком зарубежье – дорогое удовольствие* [Михаил Дмитриев, Анатолий Докучаев. Россия – кузница оружия (2003) // «Воздушно-космическая оборона», 2003.08.15].

Лексический повтор «выставки» обеспечивает связность и целостность в данном тексте. До скрепы и после скрепы развивается одна микротема – план по организации выставок. В левом контексте указывается необходимость с чего-то

начинать выставочную деятельность, а вводимый дополнительный аргумент в правом контексте объясняет, почему они начинают выставки со Средней Азии.

***В театр ходим** редко. У вас почему-то до сих пор действует дурацкая система, по которой иностранцам все развлечения обходятся в три раза дороже, чем русским. Платить $50 – 150 за билет **в театр** для меня дороговато. **И потом,** после работы **в театр ходить** трудно – все-таки это действо лучше воспринимается на свежую голову* [Из жизни представителя (2002) // «Туринфо», 2002.04.16].

Тема данного фрагмента текста – «в театр ходим редко». В этом смысле в левом контексте до скрепы представляется обоснование с одной стороны – «плата за билет в театр дороговата». Правый контекст после скрепы называет еще один аргумент, дополнительно объясняющий редкие посещения театра. В данном тексте дорогие билеты и усталость после работы имеют одинаковую силу, это два равных аргумента, усиливающих друг друга.

(2) Аргумент больше, чем одно предложение. Скрепа вводит начало аргумента, который развивается в следующих предложениях.

В данном случае всё в левом и правом контексте совместно составляет сферу действия скрепы. Приведём примеры.

*Впрочем, нынешняя паника от другого – она оттого, что нефть Северного моря <…> в целом становится нерентабельной. <…>. Приходится сворачивать дела, увольнять людей уже сейчас. В январе BP объявила об **увольнении** 200 работников и еще 100 подрядчиков. Всего с нефтепромыслами Северного моря у BP связано 3500 **рабочих мест**, так что **сокращения** эти существенные. К **увольнениям** приступили и другие нефтяные гиганты: «Коноко-Филлипс», «Шеврон», «Шелл». **И потом,** нефтедобыча, как и газ, – это, кто учил политэкономию, **первичная отрасль**, «группа А». **То, что в ней происходит**, **акается в** логистике, сервисе, всей деловой, социальной, культурной сфере, – словом, во всем том, от чего зависит комфортная жизнь, от транспорта до сантехники, от кинотеатров и парикмахерских до пивных, школ и детских садов* [Александр Аничкин. Brent просит пощады // «Огонек», 2015].

Левый контекст – информация о том, что добыча нефти становится убыточной и ведет к значительным увольнениям в сфере нефтедобычи, а это порождает панику. Предложение, вводимое скрепой, содержит базу для добавочного аргумента, объясняющего причину паники: нефтедобыча – «первичная отрасль». Следующее предложение уже содержит сам добавочный аргумент: на этой первичной отрасли базируется благосостояние огромного количества людей, работа и жизнь которых прямо не связана с нефтедобычей.

*Всё-таки как **по-разному** мы все воспринимаем **ароматы**! (с транслита) Candy Darling, 2005.01.23 13: 59. Но я и не настаиваю на том, что он нежнейший **И потом,** каждый запах раскрывается по-иному на **разной** коже. И каждая дама пользуется парфюмами по-**разному**. Кто-то обливает все мыслимые и немыслимые места, а кто-то пользуется парфюмом так, чтобы его можно было ощутить только с 15-20 см всегда покупаю только eau de toilette. мне кажется, что **аромат** всегда легче по сравнению с eua de parfume.* Бвухлгари, 2005.01.28 [Красота, здоровье, отдых: Косметика и парфюм (форум) (2004)].

До скрепы и после скрепы одна микротема, связь осуществляется через синонимичную и повторяющуюся лексику «по-разному / по-иному», «аромат / парфюм / запах». До скрепы идёт общее предложение – «мы все воспринимаем ароматы по-разному», и скрепа вводит дополнительный объяснительный аргумент – «каждый запах раскрывается по-иному на разной коже». Это начало аргументации в правом контексте, которая развивается в следующих нескольких предложениях: даётся подробное объяснение, чтобы усилить утверждение, высказанное в левом контексте.

*Сейчас мужчина стал таким Нарциссом, таким павлином, каким, быть может, никогда не был в течение всей своей истории. Безусловно, мужчина должен одеваться с выдумкой. Особенно в неофициальной обстановке. Может быть, даже очень ярко. Но **гармония** всегда должна присутствовать. **И потом,** нужно уметь выбирать – это касается и мужчин, и женщин – «правильную» одежду. То есть нужную одежду для нужного момента. Это естественно. Вы же не пойдете в теннисных туфлях или кроссовках на важную встречу, на премьеру в театр* [Владимир Молчанов, Консуэло Сегура. И дольше века… (1999 – 2003)].

В данном примере в левом контексте до скрепы сформулирована микротема – «надо одеваться гармонично, хотя и с выдумкой». До скрепы и после скрепы развивается одна микротема. Первое предложение после скрепы представляет обобщённый объяснительный аргумент к левом контексту – «надо выбрать правильную одежду». За ним продолжается анализ и расширяется начальный аргумент правого контекста.

Вышесказанное показывает особенности функционирования текстовой скрепы *И потом* в позиции начала предложения в монологическом тексте. Дальше обратимся к диалогическому тексту.

В отличие от монолога, по синтаксической структуре диалог состоит из реплик нескольких участников, направленных на адресата. Причем по коммуникативной направленности «адресованность диалога имеет прагматическую основу: она связана с ожиданием немедленной реакции (в отличие от адресованности монолога, которая связана с ожиданием понимания или эстетического эффекта)» [18, с. 35].

В ходе анализа языкового материала в диалогическом тексте мы установили, что текстовая скрепа *И потом* в позиции начала предложения вводит дополнительный аргумент, являющийся реакцией на сказанное другим лицом. В данном случае дополнительный аргумент может быть или только предложением, в которое входит скрепа, или также может быть больше, чем одно предложение. Скрепа вводит начало аргумента, который развивается в следующих предложениях. Приведём примеры.

*Вы же не **заслуженный**. Я ей отвечаю: – Так пусть и они тоже играют! **И потом,** я, конечно, не **заслуженный**, но я лауреат международных конкурсов* [Юрий Башмет. Вокзал мечты (2003)].

В данном диалогическом тексте сфера действия скрепы охватывает речь двух человек – адресанта и адресата. *И потом* вводит аргумент как реакцию на слово «заслуженный» в речи адресанта. Вводимый скрепой аргумент находится в том предложении, куда входит скрепа.

*Как вас угораздило поступить в Институт тонкой химической технологии? – Я был сыном репрессированного. Музыкального образования не было никакого, а этот институт был с хорошей репутацией. **И потом,** инженерная специальность тогда была более престижной, чем сейчас* [Татьяна Владыкина. Хит и мажор. Исторические хроники: 14-20 января (2003) // «Известия», 2003.01.13].

В данном примере адресант задаёт вопрос, и в начальной части ответа (т.е. в реплике адресата до скрепы) даётся ответ-объяснение, почему он поступил в названный институт. За ней идёт вводимый скрепой аргумент, который даёт дополнительный ответ-объяснение в пользу выбора названного института, являющийся реакцией на сказанное адресантом.

*– Ваша жена – известный искусствовед Галина Маневич, автор многих работ об отечественных художниках-нонконформистах. Имеет ли для вас значение ее точка зрения на ваши работы? – Галя – мой ангел-хранитель. **И потом,** она персонаж из этого времени. В отличие от художников, которые не имеют никакого образования, кроме внутреннего, она профессиональный критик. Если она говорит «плохо», я с ней соглашаюсь. Правда, и она порой меняет свою точку зрения!* [Георгий Хабаров. Иконописец авангарда (2003) // «Совершенно секретно», 2003.07.10].

В данном диалогическом тексте сфера действия скрепы охватывает речь обоих участников. Адресант подчеркивает главную часть – вопрос «имеет ли для вас значение ее точка зрения на ваши работы?». Реплика до скрепы у адресата даёт ответ-оценку, которая косвенно говорит о том, что точка зрения жены имеет значение для художника. Вслед за этим в предложении, куда входит скрепа, представляется дополнительный аргумент, который вводит начало следующего аргумента. В следующих нескольких предложениях продолжается объяснение, почему имеет значение её точка зрения. Все аргументы, в том числе и вводимые скрепой аргументы, являются реакцией на сказанное адресантом.

*Меня даже иногда друзья останавливают, чтобы я не замазывал холст только потому, что меня моя работа не устраивает. – Что же тогда заставляет вновь браться за кисть? –Желание сделать лучше. **И потом,** это моя профессия, я должен писать свои работы. Не устраиваться же на другую работу, правильно? Есть другие художники, настоящие фанатики своего дела. Для меня же это просто профессия* [Анастасия Гулина. Стремление к лучшему результату (2003) // «Богатей» (Саратов), 2003.04.24].

Данный диалогический текст включает речь двух лиц. До скрепы адресант задаёт вопрос адресату, на который получает аргументированный ответ, состоящий из двух объяснений: во-первых, желание сделать что-то еще лучше и, во-вторых, дополнительный аргумент – рисует, потому что это его работа.

Исходя из проведенного анализа языковых фактов, мы можем сделать следующие выводы. В монологическом и диалогическом тексте текстовая скрепа *И потом* в позиции начала предложения вводит дополнительный аргумент, который может содержаться или только в составе предложения, в которое входит скрепа, или может развиваться в составе нескольких предложений, следующих после предложения со скрепой. В последнем случае скрепа вводит начало аргумента. В отличие от монолога, в диалогическом тексте, где сфера действия скрепы охватывает речь двух лиц – адресанта и адресата, дополнительный аргумент является реакцией на сказанное другим лицом. Самое главное, что вводимый текстовой скрепой *И потом* аргумент в позиции начала предложения всегда дополняет и усиливает то, что сказано в левом контексте.

Библиографический список

1. Прияткина А.Ф. Текстовые «скрепы» и «скрепы-фразы» (о расширении категории служебных единиц русского языка). *Предложение. Текст. Речевое функционирование языковых единиц.* Межвузовский сборник научных трудов. Елец: Егу им. И.А. Бунина, 2002: 90 – 100.
2. Леоненко М.А. Сопоставительные предлоги и их роль в синтаксисе текста. *Синтаксис текста.* Москва: Наука, 1979: 197 – 203.
3. Сергеева Г.Н. Текстовые функции лексикализованных предложно-падежных словоформ. *Грамматические категории и единицы: Синтагматический аспект:* материалы Международной конференции. Владимир: ВГПУ, 1997: 231 – 232.
4. Ляпон М.В. *Смысловая структура сложного предложения и текст: к типологии внутритекстовых отношений.* Москва: Наука, 1986.

5. Стародумова Е.А. *Частицы русского языка (разноаспектное описание).* Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2002.
6. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке. *Избранные труды: Исследования по русской грамматике.* Москва: Наука, 1975: 53 – 87.
7. Кулакова О.В. Роль зачинного предложения абзаца в обеспечении связности текста. *Известия ТРТУ.* Таганрог, 1997; Выпуск 1, Т. 4: 45 – 51.
8. *Национальный корпус русского языка.* Available at: http: //www.ruscorpora.ru/new/
9. Ожегова С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка.* Москва: АЗЪ, 1994.
10. Черемисина М.И., Колосова Т.А. *Очерки по теории сложного предложения.* Новосибирск: Наука, 1987.
11. Мажарова А.Г. Формирование межфразовых скреп градационной семантики. *Сложное предложение и диалогическая речь:* сборник научных трудов. Тверь: Издательство Тверского государственного университета, 1990: 55 – 65.
12. Прияткина А.Ф. Скрепа-фраза (к изучению текстовых коннекторов). *Дни славянской письменности и культуры:* материалы Всероссийской научной конференции. Владивосток: Издательство Дальневосточного государственного технического университета, 1998; Ч. 2: 24 – 27.
13. Прияткина А.Ф. Скрепа-фраза (о новой модели организаторов текста). *Русский язык сегодня:* сборник статей. Москва: Азбуковник, 2003; Выпуск 2: 529 – 539.
14. Филимонов О.И. *Скрепа-фраза как средство выражения синтаксических связей между предикативными единицами в тексте.* Диссертация … кандидата филологических наук. Ставрополь, 2003.
15. Прияткина А.Ф., Стародумова Е.А. Текстовые скрепы в «Словаре служебных слов». *Сибирский филологический журнал.* 2015; № 2: 134 – 141.
16. Леонов В.Е., Смирнова А.П. *Логика и теория аргументации.* Санкт-Петербург, 2010.
17. Ивин А.А. *Основы теории аргументации: учебник.* Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997.
18. Откидыч Е.В. Особенности функционирования скрепы *между прочим* в диалогическом тексте. *Вестник Томского государственного университета.* 2015: 35 – 38.

References

1. Priyatkina A.F. Tekstovye «skrepy» i «skrepy-frazy» (o rasshirenii kategorii sluzhebnyh edinic russkogo yazyka). *Predlozhenie. Tekst. Rechevoe funkcionirovanie yazykovyh edinic.* Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Elec: Egu im. I.A. Bunina, 2002: 90 – 100.
2. Leonenko M.A. Sopostavitel'nye predlogi i ih rol' v sintaksise teksta. *Sintaksis teksta.* Moskva: Nauka, 1979: 197 – 203.
3. Sergeeva G.N. Tekstovye funkcii leksikalizovannyh predlozhno-padezhnyh slovoform. *Grammaticheskie kategorii i edinicy: Sintagmaticheskij aspekt:* materialy Mezhdunarodnoj konferencii. Vladimir: VGPU, 1997: 231 – 232.
4. Lyapon M.V. *Smyslovaya struktura slozhnogo predlozheniya i tekst: k tipologii vnutritekstovyh otnoshenij.* Moskva: Nauka, 1986.
5. Starodumova E.A. *Chasticy russkogo yazyka (raznoaspektnoe opisanie).* Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2002.
6. Vinogradov V.V. O kategorii modal'nosti i modal'nyh slovah v russkom yazyke. *Izbrannye trudy: Issledovaniya po russkoj grammatike.* Moskva: Nauka, 1975: 53 – 87.
7. Kulakova O.V. Rol' zachinnogo predlozheniya abzaca v obespechenii svyaznosti teksta. *Izvestiya TRTU.* Taganrog, 1997; Vypusk 1, T. 4: 45 – 51.
8. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka.* Available at: http: //www.ruscorpora.ru /new/
9. Ozhegova S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Moskva: AZ``, 1994.
10. Cheremisina M.I., Kolosova T.A. *Ocherki po teorii slozhnogo predlozheniya.* Novosibirsk: Nauka, 1987.
11. Mazharova A.G. Formirovanie mezhfrazovyh skrep gradacionnoj semantiki. *Slozhnoe predlozhenie i dialogicheskaya rech':* sbornik nauchnyh trudov. Tver': Izdatel'stvo Tverskogo gosudarstvennogo universiteta, 1990: 55 – 65.
12. Priyatkina A.F. Skrepa-fraza (k izucheniyu tekstovyh konnektorov). *Dni slavyanskoj pis'mennosti i kul'tury:* materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta, 1998; Ch. 2: 24 – 27.
13. Priyatkina A.F. Skrepa-fraza (o novoj modeli organizatorov teksta). *Russkij yazyk segodnya:* sbornik statej. Moskva: Azbukovnik, 2003; Vypusk 2: 529 – 539.
14. Filimonov O.I. *Skrepa-fraza kak sredstvo vyrazheniya sintaksicheskih svyazej mezhdu predikativnymi edinicami v tekste.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Stavropol', 2003.
15. Priyatkina A.F., Starodumova E.A. Tekstovye skrepy v «Slovare sluzhebnyh slov». *Sibirskij filologicheskij zhurnal.* 2015; № 2: 134 – 141.
16. Leonov V.E., Smirnova A.P. *Logika i teoriya argumentacii.* Sankt-Peterburg, 2010.
17. Ivin A.A. *Osnovy teorii argumentacii: uchebnik.* Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 1997.
18. Otkidych E.V. Osobennosti funkcionirovaniya skrepy *mezhdu prochim* v dialogicheskom tekste. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2015: 35 – 38.

Статья поступила в редакцию 29.06.21

УДК 291.13

***Wu Hao**, Doctor of Sciences (Philology), senior lecture, Northeast Normal University (Changchun, China),*
E-mail: wuh512@nenu.edu.cn

THE MYTHOLOGICAL MOTIF OF DROWNING IN RUSSIAN AND CHINESE MYTHOLOGICAL PICTURES OF THE WORLD. The work is carried out with the financial support of social science foundation of Jilin province (project 2018B30) and NOI of department of education of Jilin province ([2015]518), China. The study of mythological motifs is considered an important way for comparative and comparative research of the mythological pictures of the world of different peoples. This article examines one of the common motifs of Russian and Chinese mythology – the motif of drowning, which carries important cultural significance, but little attention is paid in the field of comparative research in the two countries. The author compares the content of the mythological motif of drowning, the forms of its expression in myths, and the mythological worldviews of the Russian and Chinese peoples, reflecting the peculiarities of the worldviews of the two peoples: different concepts of life, the concept of nature and the relation of man to nature, and the concept of man and society. The Russian motif of drowning shows "humanity", corresponding to the laws of nature, and in Chinese – "superhuman" and "super-natural", which are fighting with nature.

Key words: **mythology, mythological picture of the world, motif of drowning, mermaid, Jingwei.**

***У Хао,** д-р филол. наук, доц., Северо-Восточный педагогический университет, г. Чанчунь, E-mail: wuh512@nenu.edu.com*

МИФОЛОГИЧЕСКИЙ МОТИВ УТОПЛЕНИЯ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ МИФОЛОГИЧЕСКИХ КАРТИНАХ МИРА

Изучение мифологических мотивов считается важным путем для сравнительного и сопоставительного исследования мифологических картин мира разных народов. В данной статье рассматривается один из общих мотивов русской и китайской мифологий – мотив утопления, несущий важные культурные значимости, но которому уделяется мало внимания в области сравнительных исследований в двух странах. Осуществлено сравнение содержания мифологического мотива утопления, форм его выражения в мифах, мифологических картинах мира русского и китайского народов, отражающих особенности их мировоззрений: разные концепции жизни, понимание природы и со-отношение человека к природе, концепции о человеке и обществе. В русском мотиве утопления показана «человечность», соответствующая законам природы, а в китайском – «сверхчеловечность» и «сверхприродность», борющиеся с природы.

Ключевые слова: **мифология, мифологическая картина мира, мотив утопления, русалка, Цзинвэй.**

Работа выполнена при финасовой поддержке НОФ провинции Цзилинь (проект 2018B30) и НОИ департамента образования провинции Цзилинь (проект [2015]518), КНР

Мифологический мотив как основная единица мифа передается в фольклоре. Изучение конкретного мотива позволяет увидеть процесс диахронического развития фольклора и участия его во взаимодействия культур народов (или регионов), а исследование одного и того же мифологического мотива разных народов или разных регионов дает возможность их синхронического сравнения (культура, психология, менталитет).

«Миф» как один из продуктов коллективного творчества первобытного человека представляет собой «повествование о богах, духах, обожествленных

героях и первопредках, возникшее в первобытном обществе» [1]. В современной науке трактовка мифа рассматривается многозначно. Миф «имеет множество смысловых оттенков, воистину он “герой с тысячью лиц”» [2, с. 13]. Так, М. Мюллер (школа сравнительной мифологии) понимал под мифом своеобразную «болезнь языка» [3], А.Н. Афанасьев (русская мифологическая школа) – «поэтические воззрения на природу» (миф по сути своей метафоричен) [4], а Э.Б. Тайлор (культурно-антропологическая школа мифологии) рассматривал миф не как обороты поэтической речи, а как продукт «верования и одушевление всей природы» младенчествующего человечества [5, с. 121 – 132]. Дж.Дж. Фрэзер (ритуально-мифологическая школа) полагал, что миф – это «форма и слепок словесного выражения ритуала» [6, с. 18 – 53]. Б.К. Малиновский (функциональная школа мифологии) рассматривает миф как «кодификацию верования и морали архаичного общества» [7, с. 89]. М.Г. Юнг (школа аналитической психологии) понимал миф как своего рода проекцию «коллективного бессознательного», проявляющегося в архетипах [8, с. 240 – 241]. По мнению К. Леви-Стросс (школа структурной антропологии), миф является наиболее ранней формой проявления первобытной логики и мышления, оперируемые большим набором бинарных оппозиций [9, с. 315].

Очевидно, что с углублением изучения мифов все больше и больше исследователей полагает, что содержание мифологии – вымысел, однако в этом вымысле скрывается некая реальность первобытного мышления и архаической культуры. Исходя из этого, мы в данной статье рассматриваем миф как «повествование о сверхъестественных богах, духах, обожествленных героях и первопредках, созданное коллективно человеческим сообществом (родами, племенами, этносами и т.д.) в первобытные времена и связанное с первобытным верованием. Для него характерно образное изображение и очеловечивание природных явлений и общественной жизни на основе первобытного мышления» [10, с. 55]. По мнению А.А. Потебни, «всякая мифология есть миросозерцание своего времени, своего рода научная система» [11, с. 505]. Итак, совокупность (система) устойчивых представлений и миросозерцания (взглядов на объективный мир и на место в нем человека), основанных на конкретной мифологической традиции, составляет мифологическую картину мира (МКМ) [12, с. 42].

Мы полагаем, что МКМ многомерна. Она имеет как поверхностный слой – слой выражения мифологического содержания (т.е. мифологическое повествование), так и глубокий смысловой слой – культурно-коннотативный (т.е. мироощущение и мировоззрение, отражающиеся в мифах). А мифология родилась и выросла на почве национальной культуры и запечатлена национальной культурой, так что МКМ отличается национальностью. МКМ каждого народа имеет свою национальную специфику породившей мифологию эпохи, являясь первым духовным домом этого народа.

В мифологии найдутся слепки национальной ментальности. Например, в славянском мифе «Мировое древо» представлена концепция мироздания при помощи мирового дерева: Вселенная состоит из трёх вертикальных миров (неба, земли и подземелья) и четырёх горизонтальных направлений (севера, запада, юга и востока) [13]. В китайском же мифе «Паньгу создаёт небо и землю» Вселенную образуют два вертикальных мира (небо и земля) и пять горизонтальных направлений (восток, запад, юг, север и центр) [14, с. 23].

Изучению русской МКМ уделяли большое внимание М.В. Ломоносов, М.Д. Чулкова, Ф.И. Буслаев, А.Н. Афанасьев, А.Н. Веселовский, А.А. Потебня, А.Ф. Лосев, Е.М. Мелетинский, В.В. Иванов, В.Н. Топоров и другие. В их исследованиях осуществился переход от рассмотрения мифов и персонажей языческого пантеона (т.е. поверхностный слой МКМ) к изучению целостного мировоззрения и особенностей «народной психологии» Древней Руси [15, с. 33] (т.е. глубокий слой МКМ). Например, А.А. Потебня доказывал, что «небесный брак стал объяснением таинства земного брака» или его «освящающим первообразом» [11, с. 553]. В.В. Иванов, В.Н. Топоров реконстрировали представления о славянских богах на основе богатого фольклорного материала, используя модифицированную систему бинарных оппозиций К. Леви-Стросса [16].

Чтобы определить специфику национальной мифологической картины мира, часто применяется сравнительный анализ одной и другой мифологий. Как заметил К.Д. Ушинский, «сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления. Все в мире мы познаем не иначе, как через сравнение» [17, с. 361]. Так, именно благодаря сравнению с греко-римской мифологией началась история научного изучения русской мифологии.

Для сравнения разных МКМ часто используется метод мотивного анализа, который сначала нашёл своё употребление в анализе фольклорных и литературных произведений. Под мотивом А.Н. Веселовский понимал «простейшую повествовательную единицу», элементарную и далее неразложимую «клетку» сюжета, которая является семантически целостной [18, с. 301]. Томпсон полагал, что мотив – это минимальная единица, некая общечеловеческая универсалия (инвариант), выраженная в характеристике персонажа, действия, обстоятельств [19, с. 499]. Впоследствии мотив стал широко употребляться и в изучении мифов. В нашем исследовании мы разделяем мнение китайского фольклориста Чэ Цзаньсяня, который рассматривает мифологический мотив как элементарную часть и ядро мифов. Мифологический мотив существует в образах, действиях и ситуациях мифов. Он «обладает легко идентифицируемыми и объясняемыми признаками, независимостью и сочетаемостью, национальностью и универсальностью, существует самостоятельно, повторяется и копируется в культурных традициях. Количество мифологических мотивов ограничено, но с помощью различных комбинаций они могут составлять бесчисленные произведения и объединяться в литературу различных жанров и другие культурные формы» [20, с. 23]. Мифологический мотив отражает коллективное сознание социума человечества. Некоторые из мотивов имеют столь давнюю историю и столь высокую типичность, что часто становятся культурными знаками этого социума. Изучение таких мотивов является необходимым методом для сравнительного и сопоставительного исследования МКМ разных народов.

Китайской и русской мифологиям присущи сходные мотивы, такие, например, как *мотив создания мира из яйца*, *мотив божества грома*, *мотив смерти* и другие, однако в настоящее время ученые редко уделяют внимание их изучению. Наше исследование посвящено именно одному из таких мотивов – *мотиву утопления* как неестественной или преждевременной смерти. Данный мотив в русской и китайской мифологиях имеет свои особенности, демонстрируя фрагмент картины мира двух народов.

Русский мифологический *мотив-действие утопления* скрывается в славянском мифе о русалках, связан с *мотивом-образом русалки*. Русалки – это мифологические духи, обитающие в воде, которые выходили на сушу во время русалий. «Русалки обычно имели вид прекраснолицых нагих и соблазнительных женщин с зелеными распущенными волосами. Некоторые утверждали, что у русалок был раздвоенный рыбий хвост, а между пальцев рук у них были перепонки, похожие на гусиные. Они замечательно пели, а их любимым занятием являлось расчесывание своих длинных волос. Любили они качаться на ближайших к воде деревьях, чаще всего берёзах, смеялись, шалили, водили хороводы, плели из цветов венки и украшались ими. Некоторые описывали русалок как только наполовину женщин, а на другую половину, на нижнюю, – рыб» [21, с. 343 – 350]. Русалками обычно становятся женщины, умершие неестественной или преждевременной смертью, чаще всего утонувшие девушки, а также умершие некрещёными дети. Русалок считали опасными и коварнымии существами. Они привлекают к себе прохожих, особенно молодых, очаровательным пением, водят их по бездорожью, преследуют, щекочут до смерти, заманивают в воду и топят.

В китайской мифологии сходный *мотив утопления* скрывается в мифе о Цзинвэй. В древнекитайском трактате «Шань хай цзин» («Книга гор и морей»), описывающем реальную и мифологическую географию Китая и соседних земель и обитающих там созданий, написано так: «**又北二百里，曰**发鸠之山，其上多柘木。**有**鸟焉，其状如乌，文首、白喙、赤足，名曰精卫，其鸣自詨。是炎帝之少女名曰女娃，女娃游于东海，溺而不返，故为精卫。常衔西山之木石，以堙于东海。漳水出焉，东流注于河» [22, с. 92]. Из перевода этих строк следует, что дочь древнего китайского императора Янь-ди по имени Нюйва погибла в юном возрасте, утонув в Восточном море во время путешествия. После смерти она превратилась в птичку по имени Цзинвэй, внешним видом напоминающую ворону, но с красными лапами, пестрой головой и белым клювом. С тех пор она стала мстить морю, ставшему причиной её преждевременной смерти: она носит в клюве камешки и маленькие веточки с гор, расположенных вблизи моря, в попытке заполнить его.

Сравнивая фрагменты поверхностных слоев русской и китайской МКМ через мотив *утопления*, можно отметить как сходство, так и различие. Сходство состоит в том, что до утопления героями и китайского, и русского мифов были девушки (женский образ). Различие же состоит в следующем. Во-первых, неодинаково происхождение героинь. В русском мифе это не уточняется, скорее всего, она из простой, незнатной семьи. Героиня китайского мифа Нюйва (**女娃**) – дочь императора. Во-вторых, различны образы героинь после утопления, то есть после смерти. В русской мифологии героиня-русалка сочетает в себе черты как человека, так животного, а в китайской героиня лишена человеческих черт, стала птичкой Цзинвэй. В-третьих, различны признаки поведения героинь. После утопления русская мифологическая героиня-русалка является злым, вредоносным женским духом, стремящимся отомстить людям: она может защекотать прохожего до смерти или затащить его в воду и утопить. Китайская же мифологическая героиня-птичка мстит морю, посвящая этому всю жизнь, и это делает её символическим образом упорной борьбы первобытного китайского народа с природой.

Мифология рассматривается не только как тематически разнообразные представления, свойственные архаической форме коллективного сознания, но и как метод миросозерцания [23, с. 11]. Сравнение мифологического мотива утопления позволяет сравнить фрагменты глубоких слоев мифологических картин мира русского и китайского народов, которые отражают особенности систем мировоззрений двух народов.

1. Концепция жизни. В МКМ русского и китайского народов мы видим концепцию жизни: душа не умирает. Оба народов верили, что у человека есть душа, которая после смерти человека переселяется в другое существо и продолжает жить в нем. Бессмертие души – это трансцендентное восприятие природы первобытными людьми, основанное на анимизме. С ним тесно связаны еще пред-

ставления о вместилищах жизни, о возможности инкарнаций и реинкарнаций, о смерти как предпосылке к новому рождению и о рождении как акте воскресения и т.д. [24, с. 9], которые проистекали из непонимания первобытным человеком сути жизни и смерти.

Под влиянием анимистических верований первобытные люди считали, что все может трансформироваться друг в друга, даже жизнь и смерть. Выход жизни к смерти означает переход души из одного бытия в другое, смерть есть начало другой жизни. Превращение утопившейся девушки в русалку, утонувшей в Восточно-китайском море дочери императора в птичку отражают именно бессмертие души, имея глубокий мифологический смысл. По сути, мифологический мотив утопления есть и мотив возвращения души в жизнь.

2. Концепция природы и со-отношения человека и природы. Миф, как изначальный язык и символ человечества, является зеркалом, отражающим состояние бытия первобытных людей, и истинным отражением представления человека о природе и его со-отношений с Вселенной и природой.

Из рассмотренного мифологического мотива следует, что оба народа осознавали могучую силу природы. Так, мощь водной стихии не только питает жизнь, но и уничтожает ее. Неудивительно, что в веровании русских вода – граница между жизнью и смертью. Над водой жизнь, а под ней смертный мир.

Тем не менее отношение к этой стихии у русских и китайцев неодинаково. Так, в русской мифологической картине мира больше воплощена мысль смирения человека перед природой (то есть судьбой). Душа утопленницы, воплотившаяся в русалке, находится в гармонии с природой: обитает в воде, качается на дереве, носит венки из цветов. В русском мифе нет противостояния человека с природой, напротив, налицо близость древних русских к природе. Китайский же миф демонстрирует нам сначала страх и беспомощность человека перед природой (море утопило Нюйву), а затем упорную борьбу с ней (птичка Цзинвэй без устали носит в клюве камешки и ветки, пытаясь уничтожить море, заполнив его ими).

3. Концепция человека и общества. Хотя в мотиве *утопления* отражено больше отношение человека к природе, миф отражает также и фрагмент человеческого общества.

В китайском мифе трагедия утопления произошла с дочерью императора Янь-ди, который был одним из трёх властителей в древний период истории Китая (около четырёх тысяч лет до н.э., в эпоху неолита) и вместе с Хуан-ди считается предком китайского народа. Это обстоятельство придает мифу «монарший оттенок». В птичке продолжается душа предка-императора. Цзинвэй, обладающая непреклонной волей и непоколебимой верой, не уступающая окружающей суровой среде, несмотря на свои малые силы, и пытающаяся творить чудеса, не просто душа, а душа императорская. Идея крови китайского феодального общества, утверждающая, что будущая судьба и направление развития человека определяются родословной и личностью предков и прошлого поколения, имеет долгую историю, начиная ещё с древнего периода. Как говорится в китайской поговорке, «отец – герой, и сын обязательно будет молодцом».

В русском мифе не акцентируется особое внимание к происхождению русалки, но видна человеческая слабость: мужчинам легко попасть в ловушку соблазнительного женского образа русалки. С другой стороны, это нормально для человеческой природы.

Подводя итог всему сказанному, можно выделить главное: в русском мотиве *утопления* показана «человечность», соответствующая законам природы, а в китайском – «сверхчеловечность» и «сверхприродность», борющиеся с природой.

Библиографический список

1. Большой энциклопедический словарь. Available at: https://gufo.me/dict/bes/%D0%9C%D0%98%D0%A4
2. Найдыш В.М. *Мифология*. Москва: КНОРУС, 2010.
3. Мюллер М. *Сравнительная мифология*. Перевод с английского Цзинь Цзэ. Шанхай: Шанхайское издательство литературы и искусства, 1989.
4. Афанасьев А.Н. *Поэтические воззрения славян на природу*. Москва: Индрик, 2000; Т. 1.
5. Тайлор Э.Б. *Первобытная культура*. Москва: Политиздат, 1989.
6. Фрэзер Дж.Дж. *Золотая ветвь: Исследование магии и религии*. Перевод с английского М.К. Рыклина. Москва: АСТ: Ермак, 2003.
7. Малиновский Б. *Магия, наука и религия*. Перевод Ли Анчжай. Пекин: Издательство китайской народной литературы и искусства, 1986.
8. Юнг К.Г. *Архетип и символ*. Москва: Ренессанс, 1991.
9. Леви-Стросс К. Мифологики. *Сырое и приготовленное*. Москва; Санкт-Петербург, 2000; Т. 1.
10. Чэнь Цз. Определение и форма мифа. *Хуайхай*. 1995; № (4): 53 – 56, 75.
11. Потебня А.А. *Слово и миф*. Москва: Правда, 1989.
12. Найдыш В.М. *Концепции современного естествознания*. Москва: Альфа-М; ИНФРА-М, 2010.
13. *Словари и энциклопедии на Академике*. Available at:
14. Е Ш. *Философия китайской мифологии*. Сиань: Народное издательство Шэньси, 2005.
15. Топорков А.Л. *Теория мифа в русской мифологической науке XIX века*. Москва: Индрик, 1997.
16. Иванов В.В., Топоров В.Н. *Славянские языковые моделирующие семиотические системы*. Москва: Наука, 1965.
17. Ушинский К.Д. *Избранные педагогические труды*: в 2 т. Москва: Учпедгиз, 1954; Т. 2.
18. Веселовский А.Н. *Историческая поэтика*. Москва: Высшая школа, 1989.
19. Томпсон С. *Классификация мировых фольклорных сказок*. Перевод Чжэн Хай и др. Шанхай: Шанхайское издательство литературы и искусства, 1991.
20. Чэнь Цз. *Интерпретация мифа: исследование мотивного анализа*. Ухань: Хуйбэйское издательство образования, 1997.
21. Мадлевская Е. *Русская мифология*. Энциклопедия. Москва: Мидгард; Эксмо, 2005.
22. Ке Ю. *Перевод "Шань хай цзин"*. Шанхай: Шанхайское издательство древних книг, 1980.
23. Смазнова О.Ф. *Время и этнос мифа. Диалектика мифотворчества в русской культуре XIX – XX веков*. Великий Новгород, 2007.
24. Корничная Н.А. *Русская мифология: мир образов фольклора*. Москва: Академический Проект; Гаудеамус, 2004.

References

1. Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'. Available at: https://gufo.me/dict/bes/%D0%9C%D0%98%D0%A4
2. Najdysh V.M. *Mifologiya*. Moskva: KNORUS, 2010.
3. Myuller M. *Sravnitel'naya mifologiya*. Perevod s anglijskogo Czin' Cz`e. Shanhaj: Shanhajskoe izdatel'stvo literatury i iskusstva, 1989.
4. Afanas'ev A.N. *Po`eticheskie vozzreniya slavyan na prirodu*. Moskva: Indrik, 2000; T. 1.
5. Tajlor `E.B. *Pervobytnaya kul'tura*. Moskva: Politizdat, 1989.
6. Fr`ezer Dzh.Dzh. *Zolotaya vetv': Issledovanie magii i religii*. Perevod s anglijskogo M.K. Ryklina. Moskva: AST: Ermak, 2003.
7. Malinovskij B. *Magiya, nauka i religiya*. Perevod Li Anchzhaj. Pekin: Izdatel'stvo kitajskoj narodnoj literatury i iskusstva, 1986.
8. Yung K.G. *Arhetip i simvol*. Moskva: Renessans, 1991.
9. Levi-Stross K. Mifologiki. *Syroe i prigotovlennoe*. Moskva; Sankt-Peterburg, 2000; T. 1.
10. Ch`en' Cz. Opredelenie i forma mifa. *Huajhaj*. 1995; № (4): 53 – 56, 75.
11. Potebnya A.A. *Slovo i mif*. Moskva: Pravda, 1989.
12. Najdysh V.M. *Koncepcii sovremennogo estestvoznaniya*. Moskva: Al'fa-M; INFRA-M, 2010.
13. *Slovari i `enciklopedii na Akademike*. Available at:
14. E Sh. *Filosofiya kitajskoj mifologii*. Sian': Narodnoe izdatel'stvo Sh`en'si, 2005.
15. Toporkov A.L. *Teoriya mifa v russkoj mifologicheskoj nauke XIX veka*. Moskva: Indrik, 1997.
16. Ivanov V.V., Toporov V.N. *Slavyanskie yazykovye modeliruyuschie semioticheskie sistemy*. Moskva: Nauka, 1965.
17. Ushinskij K.D. *Izbrannye pedagogicheskie trudy*: v 2 t. Moskva: Uchpedgiz, 1954; T. 2.
18. Veselovskij A.N. *Istoricheskaya po`etika*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
19. Tompson S. *Klassifikaciya mirovyh fol'klornyh skazok*. Perevod Chzh`en Haj i dr. Shanhaj: Shanhajskoe izdatel'stvo literatury i iskusstva, 1991.
20. Ch`en' Cz. *Interpretaciya mifa: issledovanie motivnogo analiza*. Uhan': Hujb`ejskoe izdatel'stvo obrazovaniya, 1997.
21. Madlevskaya E. *Russkaya mifologiya*. `Enciklopediya. Moskva: Midgard; `Eksmo, 2005.
22. Ke Yu. *Perevod "Shan' haj czin"*. Shanhaj: Shanhajskoe izdatel'stvo drevnih knig, 1980.
23. Smaznova O.F. *Vremya i `etnos mifa. Dialektika mifotvorchestva v russkoj kul'ture XIX – XX vekov*. Velikij Novgorod, 2007.
24. Kornichnaya N.A. *Russkaya mifologiya: mir obrazov fol'klora*. Moskva: Akademicheskij Proekt; Gaudeamus, 2004.

Статья поступила в редакцию 06.06.21

УДК 811

Huijun Bian, *postgraduate, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: bianhuijun0319@163.com*

DIFFERENCES IN THE INTERPRETATION OF I. BUNIN'S WORKS IN CHINA. The article examines history of perception in China of the works and ideas of I. Bunin in the 1980s and XX centuries. Focusing on the analysis of Chinese scholars of Bunin's works on love and country themes, presenting differences in interpretation at different periods of the study and analyzing the main reasons. With the appearance of the first works of I. Bunin, his work became the subject of critical essays, reviews, articles. The writer's contemporaries noted the talent of the novice writer, the subtle lyricism of the images he created, the psychological depth and reliability of the characters. Critics of the early twentieth century drew attention to the subtle observations of the writer and the original features of his figurative vision. Thus, M.Ya. Abramovich noted the unique ability of I. Bunin to feel and convey the subtlest manifestations of life, calling them "pantheistic passion". The writer's ability to emotionally react to the state of nature was noted by F.A. Stepun, comparing I. Bunin's talent in depicting nature with F.M. Dostoevsky's skill in penetrating human nature. The article uses materials of domestic and foreign scientists who studied the works and works of I. Bunin. The article reveals the interpretation of the works of I. Bunin in the allegorical sense, adjusted for Chinese culture and worldview. The author notes the images created by the writer, with a distinctive unity of the picturesque and the value, capable of "animating" the images and "foreseeing" their development.

Key words: **I.A. Bunin, perception, Rusists, China, love, village, differences in interpretation, perception.**

Хуэйцзюнь Бянь*, аспирант, Институт русского языка Хэйлунцзянского университета, г. Хэйлунцзян, E-mail: bianhuijun0319@163.com*

РАЗЛИЧИЯ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И. БУНИНА В КИТАЕ

В статье рассматривается история восприятия в Китае произведений и идей И. Бунина в 1980-х и XX веках. Автор акцентирует внимание на анализе работ китайских ученых, изучающих произведения И. Бунина на любовную и деревенскую тематики, представляя различия в интерпретации в разные периоды исследования и анализируя основные причины. С появлением первых произведений И.А. Бунина его творчество стало предметом критических очерков, рецензий, статей. Современники писателя отметили талантливость начинающего писателя, тонкий лиризм созданных им образов, психологическую глубину и достоверность характеров. Критики начала XX в. обратили внимание на тонкие наблюдения писателя и оригинальные особенности его образного видения. Так, М.Я. Абрамович отметил уникальную способность И. Бунина чувствовать и передавать тончайшие проявления жизни, называя их «пантеистическим увлечением». Умение писателя эмоционально реагировать на состояния природы отметил Ф.А. Степун, сравнив талант И.А. Бунина в изображении природы с мастерством проникновения Ф.М. Достоевского в природу человеческую. В статье используются материалы отечественных и зарубежных ученых, изучавших творчество и произведения И. Бунина, раскрываются интерпретации его произведений в аллегорическом смысле с поправкой на китайскую культуру и мировоззрение. Отмечаются типы, созданные писателем, с отличающимся единством живописного и ценностного, способного «оживлять» образы и «предвидеть» их развитие.

Ключевые слова: **И.А. Бунин, восприятие, русисты, Китай, любовь, деревня, различия в интерпретации, восприятие.**

Бунин (1870 – 1953) известен как «последний писатель-классик» в истории русской литературы. Он не только испытал славу награждений Пушкинской и Нобелевской премиями, но и столкнулся с несчастьем изгнания за границу. Судя по жизненному опыту Бунина, его творчество можно разделить на два этапа: до Октябрьской революции, в раннем творчестве он в основном сосредотачивался на стихах и рассказах, избегая политической окраски и держась на расстоянии от социальных потрясений. Он придает большое значение свободе индивидуального творчества. Хотя у него были хорошие отношения с Горьким и многими поэтами школы символизма, он не принадлежал ни к какой школе [1]. Представитель русского символизма Бреусов долго задушевно беседовал с Буниным о том, что его произведения «бесполезны и никчемны» «Самое главное – скучно». Но, по мнению Бунина, творчество должно начинаться из собственного сердца, поэтому он никогда не писал под чужим влиянием и таким образом смог сохранить свои независимые художественные принципы. Начиная с 1920 года, Бунин жил во Франции, где написал такие классические произведения, как «Митина любовь», «Жизнь Арсеньева», «Темные аллеи» и др. [2].

Бунин – не только мастер реализма, в совершенстве унаследовавший классическую русскую традицию, но и искусный описатель натуры. По его мнению, литературу нельзя делить на поэзию и прозу, поэтому его поэзия и проза полны поэтического языка, глубокого понимания и восприятия.

Распространение русской литературы в Китае имеет три кульминации. Во-первых, в 1920-х годах Китай выступал за «национальное спасение, демократию и науку, культурное просвещение» в рамках «Движения 4 мая 1919 года». В это время русская литература течет в Китай как идеологический ресурс, эквивалентный немецкому марксизму и французскому просвещению. Русская литература с ее глубокой социальной критикой и анализом проблем социальной среды стала «идеологическим оружием» во время «Движение 4 мая 1919 года». Великий китайский писатель Лу Синь назвал русскую литературу «контрабандным оружием рабов». Второй кульминационный момент наступил после основания Китайской Народной Республики. В 1950-х и 1960-х годах, то есть в период советско-китайской дружбы русская литература общепринята в Китае как идеология. Лу Синь называл тогдашнюю русскую литературу «нашим другом и наставником». Третьим кульминационным моментом стал период расцвета русской литературы после того, как Китай провел политику реформ и открытости в 1980-х годах.

Соответственно, уже в 1920 – 1930-х годах в Китае были переводы произведений Бунина. В 1980-х и 1990-х годах начали публиковаться переводы в больших количествах, особенно сборник произведений под редакцией Дай Конга (戴骢). Но научные исследования творчества Бунина в основном стали известны после проведения реформ и политики открытости. На раннем этапе реализации политики реформ и открытости в китайских академических исследованиях Бунин был представлен как русский писатель XIX – XX веков и первый российский лауреат Нобелевской премии. Основное внимание в исследованиях уделялось обзорам произведений и краткому анализу их появления. В то же время было проанализировано небольшое количество работ, в основном на темы «любви, жизни и смерти, сельской местности» [3]. С 1990-х годов академические исследования постепенно углублялись, показывая переход от социально-исторического анализа к эстетике. Они в основном были сосредоточены на эстетике повествования, культурной поэтике, религиозной философии и т.д.

В работах Бунина, будь то природные пейзажи в деревенской тематике или жизнь и смерть в темах любви, все они в конечном итоге указывают на философское размышление о вечных проблемах. Как сказал немецкий философ, представитель герменевтики Гадамер Ганс Георг, «смысл произведения не является первоначальным намерением, данным автором, но всегда определяется исторической средой интерпретатора и даже всеми объективными историческими процессами» [4]. На фоне разного времени понимание одного и того же предмета и одного и того же произведения часто проявляется по-разному. «Литературное произведение – это не объект, независимый от самого себя и предлагающий одну и ту же точку зрения каждому читателю во все времена» [4].

Поэтому в XX в. в китайских академических кругах встречаются совершенно разные взгляды на творчество Бунина, на любовную и сельскую тематику. Причина в том, что, с одной стороны, XX век был периодом высокой продуктивности литературных теорий, например, формализм, структурализм, психоанализ, восприятие эстетика, которые обеспечили теоретическую основу для многоугольного литературного анализа. С другой стороны, при чтении необходимо интегрировать горизонт индивидуальных ожиданий, а при анализе исследователь должен быть ограничен определенными концепциями и ценностями, разделяемыми эпохой и социальными группами. Следовательно, в разные эпохи естественно возникают разные взгляды на одно и то же произведение. Также разница во времени между исторической природой произведения и исторической природой интерпретатора определяет разницу в трактовке произведения.

В 80-х годах прошлого века китайские исследования произведений Бунина на любовную тематику в основном критиковали их, считая «трагическими и мрачными картинами личных отношений между мужчинами и женщинами в старом российском обществе» [5], где «характер и жизнь героя искажены и деформированы» [5]. В них понимание похоти, смерти, брака и других аспектов расходилось с критикой XX века.

Будучи человеком на фоне определенной эпохи, Бунин обязательно попадал под ее влияние в дополнение к своему уникальному жизненному опыту и классовой принадлежности. Традиционная русская литература обычно фокусируется на духовности любви и часто избегает плотских и эротических желаний.

Даже И. Тургенев, который также известен своими произведениями на тему любви, редко представляет описание обнаженного плотского желания.

По мнению китайских учёных, в российском обществе слово «сексуальность» всегда было нечистым. В контексте сильной восточно-православной культуры «эрос – это вид нечистоты и греха, который необходимо устранить». Это выступает в качестве основной идеи, занимает умы людей, а воздержание стало самым привлекательным ключевым словом в этом типе культуры. Однако, начиная с XX века, русский религиозный философ Серебряного века Розанов предложил разделить религию на религию жизни и религию смерти. Например, политеизм и иудаизм – это религия жизни, а христианство – религия смерти. Поскольку «секс» – источник жизни, христианство презирает его. Под влиянием этого, по мнению Мережковского, «плотское желание на самом деле является символом всей культуры и социальности» [6]. Под влиянием духа времени понимание любви Буниным прорвало традицию. Рассматривая похоть как органическую часть любви, он больше не избегает описания физических желаний мужчин и женщин любви, но подчеркивает сочетание «духа и плоти».

Начиная с XX века, в соответствующих литературных исследованиях для китайских литературных критиков похоть больше не является скрытой, и они могут рассматривать «Темные аллеи» как «энциклопедию любви», больше не относиться к ней с презрением [7].

Что касается темы смерти в любовных произведениях Бунина, то в 80-е годы китайские академические круги также придерживались различных взглядов. Бунин считает вульгарным, что любовь перерастает в брак. Как сказал бывший советский поэт и главный редактор журнала «Новый мир» А.Т. Твардовский, «в мировой литературе любовь часто начинается красивым и восторженным концом, а заканчивается скучностью и пошлость. Но Бунин не любит такой способ разрешения любовных противоречий. Любовь в его произведениях в конечном итоге не вульгарна и не ведет к смерти » [8]. Например, герой « Жизни Арсеньева » ужасается при мысли о том, что он женится на Лике и заведет детей.

В Китае в 1980-х годах считалось, что любовь в браке и рождение детей является социальной ответственностью, «священным долгом нормальных любовных отношений перед обществом» [8]. В 80-е годы критики считали распространенную в творчестве Бунина смертельную судьбу любви ограничением его творческих мыслей, а смерть – просто разочарованием тела и никчемным разрушением. В обзоре XX века утверждалось, что именно неотразимость и неизбежность смерти может вызвать ретроспективное размышление о смысле жизни и ценности существования в литературе. Начиная с XX века, понимание смерти еще больше углублялось. М.М. Бахтин писал: «Если отменить жизненную границу между жизнью и смертью, тогда ритм и переживаемое содержание потеряют свою ценность... Проблема в том, что существуют термины, определяющие границу жизни, такие как жизнь и смерть; только потому, что существования этих терминов, временной поток конечной жизни приобрел цвет эмоции и воли; сама вечность может иметь ценность только тогда, когда она связана с конечной жизнью» [9].

В критике XX века было признано, что окончание любви не означает преждевременной смерти, она осветит все воспоминания и всю оставшуюся жизнь человека. Это способствует возникновению вечной ценности. В «Темных аллеях» однажды Николай сказал: «Любовь, молодость – всё, всё. История пошлая, обыкновенная. С годами всё проходит». На что Надежда ответила: «Молодость у всякого проходит, а любовь – другое дело». В «Розе Иерихона» написано: «Нет в мире смерти, нет гибели тому, что было, чем жил когда-то!!». Всё это дает разумное объяснение всем трагическим развязкам любовных произведений Бунина. Ценность жизни определяется конечностью жизни. Бунин формировал вечность и бессмертие любви через конец жизни и приобретал вечную ценность в конечности. Пока существует любовь, она не будет забыта. Это великая память и большое счастье, даже если оно заканчивается разлукой или смертью.

Но в то же время нужно сказать, что сознание смерти в творчестве Бунина имеет свою уникальность и всеобщность, подчиненную времени, как случайность, так и неизбежность. Бунин находился под сильным влиянием толстовства и проявлял большой интерес к восточным религиям. В то же время настроения конца веков, охватившие Европу на рубеже веков, и предложенная Соловьевым «эсхатология» оказали глубокое влияние на литературное творчество этого периода. Например, Андреев, представитель символизма Блок, Сологуб, Бальмонт и другие также создали немало произведений, отражающих комплекс смерти. Представитель русского символизма Александр Блок однажды написал: «Но я русский, а русские всегда думают о церкви; мало кто совершенно равнодушен к ней». Русские – нация, полная крайне религиозных чувств. Анализируя творчество русских писателей, необходимо учитывать их национальность и глубокое религиозное сознание в их национальном духе. Понимание смерти в любовных произведениях Бунина не может быть однобоко проанализировано с точки зрения социальной истории. Его предпочтение теме смерти тесно связано с его взглядами на любовь, философию и эстетику. В китайском литературном анализе XX века рассматривается смерть в любовных произведениях Бунина как воплощение его жизненной философии.

К тому же у героев любовных произведений Бунина очень разное происхождение. Этот тип любви считался искаженным у китайских русистов 1980-х годов. Но из оценки А. Твардовского можно понять, что отправной точкой Бунина является равенство всех людей: перед лицом любви и смерти стираются сами собой социальные, классовые, имущественные грани, разделяющие людей, – перед ними все равны [7]. Ограниченность оценки работ Бунина на любовную тематику в Китае в 1980-х годах состоит в том, что, с одной стороны, они находились под влиянием китайского социального и исторического фона и более или менее имели характеристики эпохи «теории класса». С другой стороны, китайские исследователи проигнорировали уникальное русское религиозное и культурное происхождение Бунина и его личное эстетическое и философское понимание и, таким образом, пришли к одностороннему выводу. В то же время не исключилось влияние критики великого советского пролетарского писателя Горького. По его мнению, «социальное видение Бунина складывается из определенных предрассудков дворянства». Поэтому китайские критики принимают «точку зрения разрушенной аристократии» за точку опоры и считают, что любовные произведения Бунина являются продуктом пропаганды любовного нигилизма.

Еще одна тема произведений Бунина – «деревня». Бунин считает, что стержень жизни в России – это деревня и усадьба. В его ранних рассказах усадьба символизирует романтическую и солидную аристократическую культуру, счастливую и гармоничную аристократическую жизнь, а также теплую и крепкую родину. Это наследие литературной традиции русской усадьбы XIX века. Усадьба – «дворянский дом», выражающий ранние нравственные переживания и эстетический опыт автора. Позже, с началом революции 1905 года, изменениями в классовых отношениях в деревне и распространением революционного движения в сельской местности его работы начали отражать разруху, невежество и тьму сельской жизни, нищету крестьянской жизни и разврат нравственности.

Китайская оценка деревенской темы Бунина в 1980-х годах в основном была связана с революцией и классовой борьбой, а также взяла за отправную точку идентичность Бунина как «дворянина». Оценка на произведение «Деревня» неоднозначна как в Китае, так и в России. Основное внимание уделяется тому, является ли писатель «представителем угасающей аристократии», «трубачом умирающего аристократического класса» или «представителем трудящихся» [8]. В этот период оценка на деревенские произведения Бунина китайскими литературоведами еще находилась под влиянием Горького. Горький высоко оценил «Деревню», считая произведение движущей силой. «Это заставило разваливающееся российское общество задуматься не о крестьянах, а о том, существует ли Россия» [8]. Поэтому в комментариях Китая в 1980-е годы считалось, что «Деревня» Бунина наполнена любовью писателя к Родине и народу, и что «Деревня» должна была выразить то, что невежественные крестьяне еще не поняли значения революции. Однако Бунин сказал через Кузьму Красова: «Да она вся – деревня, на носу заруби себе это!». По мнению Бунина, Россия – аграрная страна. Для Бунина революция – это не только разрушение «дворянского дома», но и разрушение «родины». Он отрицательно относится к развитию капитализма в России и категорически отвергает революцию. Горький как-то отметил, что Бунин был «последним писателем из благородных ...», и написал в своей статье, оценивающей «Антоновские яблоки»: «Антоновские яблоки пахнет очень хорошо – да! – но у этих яблок совершенно не демократичный запах – не правда ли?» [9].

Работы Бунина действительно полны ностальгии по усадебной жизни, а также траура по умирающему аристократическому сословию и усадебной жизни. Однако обсуждение деревенской темы в комментариях после двадцатого века претерпело изменение тем и методов исследования, которые больше не ограничиваются классом идентичности Бунина, возвращая литературе ее должную эстетическую функцию. С XIX века в русской литературе сложилась традиция классического реализма, обладающая сильным классовым сознанием. Бунин трактовал в своих произведениях не только социальные проблемы, но и упадок и падение старой деревни. Но то, что писатель выражает, больше касается исторического и философского мышления, а также постоянного исследования таких вопросов, как «выживание», «смерть» и «вечность».

Таким образом, «храм искусства – это не вневременное настоящее, которое представляет собой чистое эстетическое сознание, а коллективное достижение исторической реализации своего собственного человеческого духа» [10]. Принятие и понимание человечеством произведений искусства всегда неотделимо от историчности жизни. Исследования в Китае 80-х гг. находились под влиянием ценностей времени, делали упор на социальный и исторический анализ, критиковали работы с точки зрения «пессимистических настроений угасающей аристократии» и рассматривали трагический характер своих работ как «зеркало, обнаруживающее всякую нечисть» старого русского общества. Но в то же время исследователи также отметили, что язык произведения прекрасен, а природные пейзажи и психологическая активность персонажей признавали выдающимися. С 1990-х годов культурная критика стала основным направлением исследований Бунина в Китае и даже в русской литературе в целом, демонстрируя тенденцию к интеграции и диверсификации. Отношение к темам любви и смерти изменилось с отрицания на признание, оценочное суждение изменилось с «дефекта» на «уникальность», а критика «деревенской» темы – с ностальгии по аристократической жизни на восхищение вечной природой.

Библиографический список

1. 张隆溪著. 二十世纪西方文论述评. 北京：生活·读书·新知三联书店, 1986 第: 195 – 196 页.
2. Ян Т. Анализ темы «любви и смерти» в романах Бунина. *Журнал педагогического университета Гуйчжоу (издание по общественным наукам*). 1986; № 3: 43 – 48.
3. (俄)·别尔嘉耶夫著；雷永生，邱守娟译. 俄罗斯思想 十九世纪末至二十世纪初俄罗斯思想的主要问题. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1995.
4. Натов А., Мин Ц. Бунин и Чехов. *Сборник культурных переводов*. 1987; № 2: 16 – 20.
5. Бахтин М.М. *Полное собрание сочинений*: в 7 т. Шицзячжуан: Хэбэй образовательное издательство, 2009: 65 – 66.
6. Пу Н. Собрание сочинений. *Новеллы*. Хэфэй: издательство литературы и искусства Аньхой, 2005; Т. 4.
7. Пу Н. Собрание сочинений. *Новеллы*. Хэфэй: издательство литературы и искусства Аньхой, 2005; 2 т.
8. Кэ Б. Многослойный роман – Анализ темы «Деревни» Бунина. *Журнал китайской литературы*. 1988; № 5: 29 – 32.
9. Ван Л. Вещи уходят легко, но любовь длится вечно – оценка и анализ романа Бунина «Темное влагалище леса». *Российские исследования*. 2011; № 3: 38 – 41.
10. Гадамер Х.-Г. *Истина и метод. Основные характеристики философской герменевтики*. Перевод Хун Хэндинга Шанхай: Шанхайское издательство переводов, 1999: 124.

References

1. 张隆溪著. 二十世纪西方文论述评. 北京：生活·读书·新知三联书店, 1986 第: 195 – 196 页.
2. Yan T. Analiz temy «lyubvi i smerti» v romanah Bunina. *Zhurnal pedagogicheskogo universiteta Gujchzhou (izdanie po obschestvennym naukam*). 1986; № 3: 43 – 48.
3. (俄)·别尔嘉耶夫著；雷永生，邱守娟译. 俄罗斯思想 十九世纪末至二十世纪初俄罗斯思想的主要问题. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1995.
4. Natov A., Min C. Bunin i Chehov. *Sbornik kul'turnyh perevodov*. 1987; № 2: 16 – 20.
5. Bahtin M.M. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 7 t. Shiczyachzhuan: H`eb`ej obrazovatel'noe izdatel'stvo, 2009: 65 – 66.
6. Pu N. Sobranie sochinenij. *Novelly*. H`ef`ej: izdatel'stvo literatury i iskusstva An'hoj, 2005; T. 4.
7. Pu N. Sobranie sochinenij. *Novelly*. H`ef`ej: izdatel'stvo literatury i iskusstva An'hoj, 2005; 2 t.
8. K`e B. Mnogoslojnyj roman – Analiz temy "Derevni" Bunina. *Zhurnal kitajskoj literatury*. 1988; № 5: 29 – 32.
9. Van L. Veschi uhodyat legko, no lyubov' dlitsya vechno – ocenka i analiz romana Bunina «Temnoe vlagalische lesa». *Rossijskie issledovaniya*. 2011; № 3: 38 – 41.
10. Gadamer H.-G. *Istina i metod. Osnovnye harakteristiki filosofskoj germenevtiki*. Perevod Hun H`endinga Shanhaj: Shanhajskoe izdatel'stvo perevodov, 1999: 124.

Статья поступила в редакцию 16.06.21

УДК 811

***Zhao Zhiqiang**, postgraduate, Sholom-Aleichem Priamursky State University (Birobidzhan, Russia), E-mail: 89241588817@mail.ru*

SPEECH GENRE "WISH" IN RUSSIAN AND CHINESE INTERNET COMMUNICATION. The article deals with the speech genre of wishing and its implementation in Chinese and Russian Internet communication. The author defines such concepts as "speech etiquette", "speech act of desire", "Internet discourse", "Internet communication". The authors pay attention to the topic of the use of etiquette genres in cross-cultural communication. The functioning of the speech act is considered from the point of view of speech etiquette and the specifics of Chinese and Russian Internet discourses. In order to identify the features of the speech genre "wish" in the Internet communication of different nations, the article analyzed the material of the Internet discourse. As a result, the author has established similarities and differences in the expression of wishes in Russian and Chinese Internet communication.

Key words: **speech etiquette, speech genre of wishing, Internet discourse, Internet communication, speech-behavioral tactics.**

***Чжао Чжицян,** аспирант, ФГБОУ ВПО «ПГУ имени Шолом-Алейхема», г. Биробиджан, E-mail: 89241588817@mail.ru*

РЕЧЕВОЙ ЖАНР «ПОЖЕЛАНИЕ» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматривается речевой жанр «пожелание» и его реализация в китайской и русской интернет-коммуникации. Авторами дается определения таким понятиям, как «речевой этикет», «речевой акт пожелание», «интернет-дискурс», «интернет-коммуникация». Уделяется внимание теме использования этикетных жанров в межкультурной коммуникации. Функционирование речевого акта рассматривается с точки зрения речевого этикета и специфики китайского и русского интернет-дискурсов. С целью выявить особенности речевого жанра «пожелание» в интернет-коммуникации разных наций в статье был проанализирован материал интернет-дискурса. В результате автором были установлены сходства и различия в выражении пожелания в русской и китайской интернет-коммуникации.

Ключевые слова: **речевой этикет, речевой жанр «пожелание», интернет-дискурс, интернет-коммуникация, речеповеденческие тактики.**

Речевой этикет играет важную роль в установлении между людьми правил вежливого общения, нарушение которых может привести к конфликту или коммуникативной неудаче. Особое значение этикетные жанры приобретают в межкультурной коммуникации. Владение речевым этикетом обусловлено социальными факторами, прежде всего воспитанием, однако, как правило, этикетные знаки являются автоматизированными и представляются носителям языка универсальными [1]. Целью данной статьи является выявить сходство и различия в семиотической репрезентации этикетного жанра «пожелание» в русской и китайской коммуникации и таким образом установить возможные причины возможных коммуникативных неудач в ходе межкультурной коммуникации носителей русского и китайского языков.

Под речевым этикетом мы понимаем «словесные формы выражения вежливых отношений, тесно связанные с определенными моментами ситуации и обусловленные культурным уровнем, полом, возрастом, степенью родства, знакомства участников» [1, с. 15]. В качестве научного понятия речевой этикет изучался учеными в самых различных аспектах: лингвокультурологическом (Н.И. Формановская, А.А. Акишина), методическом (А.Н. Смелкова, Л.В. Мордовина, М.А. Лазуткина), социолингвистическом (В.Е. Гольдин, Л.П. Крысин), методическом (Е.В. Лазуткина) и т.д. Однако в последнее время подходы к речевому этикету обусловливаются развитием дискурсивной парадигмы в лингвистике, в рамках которой уделяется особое внимание теории речевых жанров (М.М. Бахтин, Т.В. Шмелева, В.В. Дементьев, В.И. Карасик), на формирование которой повлияла теория речевых актов.

Отдельное место в системе речевых жанров отводится типу речевых актов, именуемому «экспрессив». Данный класс речевых актов был выделен Дж. Серлем, который определил иллокутивную цель подобных актов как выражение «психологического состояния, психологической реакции говорящего на положение дел или поведение адресата речи» [2, с. 152]. При этом исследователь подчеркивает важную роль способов выражения эмоций на психологическом уровне, поскольку в такой эмоции заключается главный признак экспрессивов, являющихся актами социального этикета.

К данному типу актов относится «пожелание», так как оно принадлежит к единицам речевого взаимодействия, которое обусловлено внешними социальными факторами.

«Пожелание» является неотъемлемой частью речеповеденческих тактик приветствия, прощания, напутствия, поздравления, благодарности и обладает национальной спецификой. Для того чтобы выразить пожелание, представители разных лингвокультур используют языковые средства, тесно связанные с устойчивыми стереотипами поведения и социальными ролями. Например, представители китайской и русской культуры по-разному могут использовать речевую тактику «пожелание» в зависимости от стереотипных установок, которые были заложены при освоении родного языка. Поэтому исследование речевого акта «пожелание» с точки зрения его национальной специфики считается важным, так как позволяет лучше понять носителей другого языка и культуры [3].

Под пожеланием понимается речевой акт, предполагающий вежливое речевое действие, которое «реализуется говорящим с целью выразить внимание и симпатию по отношению к адресату и надежду на благополучие в жизни адресата в будущем и тем самым соответствовать нормам этикета, принятым в данном обществе» [3, с. 33]. По мнению исследователя Е.В. Вдовиной, речевой акт «пожелание» представляет собой одну из форм вежливого речевого действия, которое

выражается кем-либо по отношению к адресату с целью надежды на благополучие в его жизни и необходимости соответствовать языковым, а также этическим нормам, принятым в данном обществе [4].

Представляется актуальным рассмотреть особенности реализации речевого акта «пожелание» в русской и китайской интернет-коммуникации. Отметим, что в последние десятилетия влияние интернет-пространства на жизнь человека стало настолько велико, что некоторые исследователи говорят о возникновении новой языковой интернет-личности [5]. Данный тип личности представляет интерес для специалистов, занимающихся когнитивной лингвистикой, психолингвистикой, лингвокультурологией и другими науками. В связи с данным явлением необходимость в современном научном знании появилась потребность в изучении интернет-дискурса, особенностей организации сетевого мышления, способов языковых средств выражений разных речевых тактик участника интернет-коммуникации.

Интернет-дискурс анализируется учеными с разных точек зрения, включая специфику языкового выражения разных коммуникативных намерений, новые жанры, языковые формы, свойственные интернет-коммуникации, а также этический аспект интернет-коммуникации. По словам лингвиста И.Н. Пахомовой, современную лингвистику невозможно представить без стиля интернет-общения, «характерными признаками которого можно считать гипертекстуальность, письменно-устную форму общения (новую форму существования языка – концептуально устного, но реализующегося в письменной форме), а также её спонтанность» [3, с. 37]. Интернет-коммуникация, как правило, рассматривается исследователями в качестве метода общения, который происходит благодаря такому каналу передачи информации, как интернет.

Сфера интернет-коммуникации отличается спонтанностью, так как высказывания порождаются чаще всего в формате реального общения. Однако, несмотря на спонтанный характер интернет-коммуникации, в последние десятилетия сформировались определенные стандарты такого вида общения, основанные на этикетных нормах интернет-сообщества. Речевой жанр «пожелание» относится к речевым актам, которые отличаются стандартизованностью и определенными правилами языкового выражения [6].

Далее рассмотрим речевой жанр «пожелание» через призму китайской и русской культур в сфере интернет-коммуникации. Материалом для исследования послужили как контексты, взятые из реального общения в сети (социальные сети, мессенджеры, форумы), так и контексты с тематических сайтов, дружественных и официальных переписок на русском и китайском языках. Общий объем исследуемого материала составил 134 языковые единицы (словосочетания, реплики в диалогах, короткие тексты поздравлений и т.д.).

В ходе анализа материала были применены методы наблюдения и сравнения, которые позволили выявить различия и сходства в использовании речевого акта «пожелание» в китайской и русской интернет-коммуникации.

Проведенный анализ позволил выявить следующие закономерности.

1. В целом в китайском и русском интернет-дискурсе речевой акт «пожелание» направлен на установление контакта с собеседником, передачу ему определенного состояния, качества или свойства [7]. При этом языковые формы выражения «пожелания» встречаются в разных ситуациях общения: *поздравление, прощание, напутствие, выздоровление, проводы в дорогу, благодарность*. Пожелание всегда имеет положительную оценку и выражается языковыми средствами, позволяющими показать доброжелательное отношение к собеседнику («Доброго пути!», «Счастья вам!», «Творческих успехов!», «Желаю тебе счастья и процветания!» (祝你吉祥康乐) «Желаю вам крепкого здоровья!» 祝您健康如意). В каждом из данных примеров есть позитивный семантический компонент: «счастье», «процветание», «добро» и т.д.

В китайском интернет-дискурсе существуют достаточно стандартные формы приветствия-пожелания 你好 (нейтральная этикетная формула приветствия дословно переводится на русский как «ты хорошо»). В русском интернет-дискурсе, чаще в рамках официального общения также применяется подобная формула приветствия-пожелания – «здравствуй, здравствуйте» (пожелание здоровья), то есть носитель русского языка интуитивно закладывает в данное приветствие семантику «пожелать хорошего». Данные формы приветствия-пожелания свойственны китайскому и русскому языкам с давних времен и обладают важным символическим смыслом «при встрече желать человеку всего самого хорошего, доброго».

При прощании в русской интернет-коммуникации чаще всего встречается такая форма прощания-пожелания, как «Береге себя!», «Всего доброго!», «Счастливо!». В процессе анализа материала русского интернет-дискурса было замечено, что пожелание «Береги себя!» свойственно контекстам, в которых выражается напутствие или прощание перед длительной разлукой [8].

В китайском интернет-дискурсе наблюдается использование выражения 一帆风顺 («Попутного ветра вам в спину!», «Счастливого пути!», «Удачной дороги!»). Такая форма наиболее распространена, так как в китайской культуре символы «путь, дорога, ветер» связаны с положительными коннотациями и несут в своей семантике важный смысл – «хорошее начинание чего-то нового». Данные формы китайских пожеланий-приветствий и пожеланий-прощаний встречаются в Wechat или QQ, которые являются одними из самых популярных мессенджеров в КНР. При этом отметим, что форма пожелания-прощания не претерпела языковых изменений и используется неусеченной, несмотря на то, что языковым средствам интернет-дискурса характерно сокращение слов, предложений и создание специфического сленга.

2. На материале анализа китайской интернет-коммуникации был сделан вывод о том, что в китайской культуре достаточно частотно употребление напутствий-пожеланий делового характера, что не свойственно русской культуре. Например, 祝你高升 («Скорейшего повышения по службе!»), 祝你开业大吉 («Желаю удачного начала вашему делу!»), 愿你的每份努力都有成果 («Пусть ваши усилия не пройдут даром!»), 祝你生意兴隆 («Желаю процветания в делах!»), 开业大吉 («Пусть начало вашего дела будет удачным!»), 事业有成 («Успешной карьеры!»). Иногда такие пожелания сопровождаются различными «смайликами» («усердно трудиться», «устал от работы», «много денег»), передающими эмоции в интернет-коммуникации. Частотное употребление данной тематической группы пожеланий в китайском интернет-дискурсе подчеркивает важность для представителей китайской культуры темы *усердного труда, работы, денег* и *семейного благосостояния*, что подтверждает известный стереотип о китайцах как трудолюбивых людях [9].

3. В результате анализа контекстов китайской и русской интернет-коммуникаций была выделена еще одна тематическая группа речевого жанра «пожелания», которая связана с поздравлениями с различными праздниками. Китайские и русские пожелания в таких контекстах похожи и имеют одинаковые смысловые доминанты, выражающие общечеловеческие ценности: *семья, добро, мечты, счастье, удача, процветание, долголетие, здоровье* и др. [10]. Рассмотрим при-

Таблица 1

Примеры речевого акта «пожелание», выражающие поздравления в русской и китайской интернет-коммуникациях

Наименование праздника	*Пример пожелания на китайском языке*	*Пример пожелания на русском языке*	*Ценностные доминанты*
Свадьба	新婚大喜 («Желаем счастья молодым!»), 祝你们爱情永恒 («Желаем вечной любви!»), 祝你们白头到老, 永浴爱河 («Желаю дожить до старости в любви!»), 祝你们百年好合 («Желаю вам любви на все времена!»), 早生贵子 («Пусть у вас родится сын!»), 早生贵子 («Пусть ваша любовь будет глубже, чем море!»), 百年好合 («Пусть ваш брак продлится сто лет!»), 永结同心 («Вместе навсегда!»)	«Живите долго и счастливо!», «Мир и счастье вашей семье!», «Желаем много счастливых дней вместе и здоровых малышей!», «Пусть даже к золотой свадьбе огонь чувств не потускнеет!», «Пускай надежда, вера и любовь никогда не покидают вас!», «Будьте всегда едины в горе и радости, поддерживайте друг друга, уважайте, берегите, любите!», «Желаем скорейшего прибавления семейства, много счастливых лет, проведенных вместе!»	Долголетие, счастье, дети, любовь, вера, уважение
День рождения	祝你好运连连 («Пусть тебе сопутствует удача!»), 祝您有一个特别的生日 («Желаю тебе необыкновенного дня рождения!»), 祝你万事如意 («Пусть все, что ты хочешь, сбудется!»), 祝你万事顺利 («Пусть все идет гладко!»), 祝你福乐绵绵 («Желаю тебе бесконечного счастья и радости!») 祝您福如东海长流水、寿比南山不老松 («Желаю вам счастья, как Южно-Китайское море, и жить долго, как нестареющая сосна»)	«Желаем удачи и счастья!», «Пусть твой день рождения будет самым прекрасным и волшебным!», «Пусть в этот день все желания сбудутся!», «С Днем рождения тебя! Желаем большого здоровья, удачи, везения, добра, всего самого светлого, благополучия!»	Удача, счастье, исполнение желаний, мир, гармония, здоровье

меры реализации ключевых ценностных доминант в жанре пожелания в китайской и русской интернет-коммуникации.

Проанализировав пожелания на праздники в русской и китайской интернет-коммуникациях, был сделан вывод о том, что, несмотря на явные различия в русской и китайской культурах, в данной тематической группе ценностные доминанты двух разных наций во многом совпадают и выражаются одинаковыми по смыслу лексемами [11].

4. Для контекстов интернета характерно использование пожеланий усеченного типа, то есть без глагола-предиката «желать» и его вариантов. В русском интернет-дискурсе такие пожелания выражаются формой родительного падежа и имеют разговорную окраску [12]. Например: «Успехов!», «Добра!», «Удачи!», «Счастливого пути!». Также в процессе анализа были выявлены контексты русской интернет-коммуникации, в которых используется модель предлог «с» + существительное в форме творительного падежа: «С легким паром!», «С Новым годом!», «С праздником!», «С рождением сына!» и т.д. Анализ китайских пожеланий в интернет-дискурсе показал наличие похожих усечённых форм пожеланий с отсутствием глагола 请求 («желать», «пожелать»).

5. Еще одно из отличий между китайскими и русскими пожеланиями в интернет-коммуникации заключаются в том, что в качестве пожеланий часто выступают идиомы, пословицы, фразеологизмы. Данная тенденция связана с глубоким символическим характером китайской культуры [12]. В пожеланиях можно встретить образы птицы Феникс, журавля, тигра, нефрита, дракона, единорога, лотоса и т.д. Например: 恭贺新禧! 龙腾虎跃! («Взлетать высоко, как дракон, и продвигаться к успеху прыжками тигра!»), 凤友鸾谐 («Феникс и луань живут в дружбе и гармонии!»), 金玉滿堂 («Желаем полный зал нефрита!»), 鹤寿千年 («Желаем прожить вместе тысячу журавлиных лет!»).

Таким образом, анализ речевого жанра «пожелание» в китайском и русском языках в интернет-коммуникации позволил сделать следующие выводы:

– речевой этикет китайского русского языка предполагает использование стандартизованных выражений, содержащих пожелания, которые используют в определенной ситуации (поздравление, напутствие, прощание и др.) [13];

– между способами выражения пожеланий на русском и китайском языке есть как сходства, так и отличия на разных уровнях (лексическом, грамматическом, смысловом);

– в китайских и русских пожеланиях прослеживаются ценностные культурные доминанты, свойственные общечеловеческим ценностям;

– многие китайские пожелания в интернет-дискурсе включают идиомы и устойчивые сочетания, отражающие богатое культурное наследие Китая.

Библиографический список

1. Мордовина Л.В. Речевой этикет. *Аналитика культурологии*. 2010; № 18. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-etiket
2. Серль Дж. Что такое речевой акт? *Новое в зарубежной лингвистике*. 1986; Выпуск 17: 151 – 169.
3. Пахомова И.Н., Иванова А.С., Коломиец В.А. и др. Пожелание и поздравление в речевом этикете (на материале Сми и интернет-коммуникации). *Международный научно-исследовательский журнал*. 2018; Ч. 2, № 11 (65): 32 – 35.
4. Виноградова Т.Ю. *Специфика общения в Интернете. Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект*. Казань, 2004: 63 – 67.
5. Вдовина Е.В. *Поздравление и пожелание в речевом этикете: концептуальный и коммуникативный анализ*. Автореферат диссерации … кандидата филологических наук. Москва, 2007.
6. Гончар М.С. *Пожелание и комплимент как национально ориентированные речевые тактики в речи русских и представителей Восточной Азии на русском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2018.
7. Голошубина О.К. Нормы речевого этикета в интенет-коммуникации (на примере речевого жанра «разговор в мессенджере»). *Молодой учёный*. 2014; № 8: 944 – 947.
8. Любимова Н.А., Гончар М.С. Речевой акт пожелание как область проявления лингвокультурологической интерференции (на фоне китайского языка). *Успехи современной науки*. 2017: 113 – 115.
9. Никитин В.Н. Правила этикета в Интернете. *МГТУ*. 2004: 3 – 9. Available at: http://referat.resurs.kz/ref/pravila-etiketa-v-internete
10. Пахомова И.Н. *Новые явления в русском речевом этикете: на материале средств массовой информации*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2008.
11. Смольянинова Е.С. Нормы речевого этикета в виртуальной коммуникации жанров чата и форума. *Вестник ВГУ.* Серия: Филология. Журналистика. 2009; № 2: 101 – 103.
12. Сюй Ц. Высказывание пожеланий в русском и китайском языках. *Молодой ученый*. 2017; № 48 (182): 330 – 333.
13. Цинь П. Лексико-семантические и стилистические доминанты пожеланий в речевом жанре «поздравление» в русском и китайском языках. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018; № 6-1 (84).

References

1. Mordovina L.V. Rechevoj `etiket. *Analitika kul'turologii*. 2010; № 18. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-etiket
2. Serl' Dzh. Chto takoe rechevoj akt? *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. 1986; Vypusk 17: 151 – 169.
3. Pahomova I.N., Ivanova A.S., Kolomiec V.A. i dr. Pozhelanie i pozdravlenie v rechevom `etikete (na materiale Smi i internet-kommunikacii). *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2018; Ch. 2, № 11 (65): 32 – 35.
4. Vinogradova T.Yu. *Specifika obscheniya v Internete. Russkaya i sopostavitel'naya filologiya: Lingvokul'turologicheskij aspekt*. Kazan', 2004: 63 – 67.
5. Vdovina E.V. *Pozdravlenie i pozhelanie v rechevom `etikete: konceptual'nyj i kommunikativnyj analiz*. Avtoreferat disseracii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2007.
6. Gonchar M.S. *Pozhelanie i kompliment kak nacional'no orientirovannye rechevye taktiki v rechi russkih i predstavitelej Vostochnoj Azii na russkom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2018.
7. Goloshubina O.K. Normy rechevogo `etiketa v intenet-kommunikacii (na primere rechevogo zhanra «razgovor v messendzhere»). *Molodoj uchenyj*. 2014; № 8: 944 – 947.
8. Lyubimova N.A., Gonchar M.S. Rechevoj akt pozhelanie kak oblast' proyavleniya lingvokul'turologicheskoj interferencii (na fone kitajskogo yazyka). *Uspehi sovremennoj nauki*. 2017: 113 – 115.
9. Nikitin V.N. Pravila `etiketa v Internete. *MGTU*. 2004: 3 – 9. Available at: http://referat.resurs.kz/ref/pravila-etiketa-v-internete
10. Pahomova I.N. *Novye yavleniya v russkom rechevom `etikete: na materiale sredstv massovoj informacii*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2008.
11. Smol'yaninova E.S. Normy rechevogo `etiketa v virtual'noj kommunikacii zhanrov chata i foruma. *Vestnik VGU*. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2009; № 2: 101 – 103.
12. Syuj C. Vyskazyvanie pozhelanij v russkom i kitajskom yazykah. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 48 (182): 330 – 333.
13. Cin' P. Leksiko-semanticheskie i stilisticheskie dominanty pozhelanij v rechevom zhanre "pozdravlenie" v russkom i kitajskom yazykah. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2018; № 6-1 (84).

Статья поступила в редакцию 07.06.21

УДК 811

***Yue Rongyuan**, MA student (Translatology), Lanzhou University, Lanzhou (Gansu, China), E-mail: 248215990@qq.com*

ON THE WORSHIP OF FEMALE CHARACTERS IN RUSSIAN LITERATURE (THE CASE OF LEO TOLSTOY'S NOVEL "RESURRECTION"). In Russian literatures, variable women characters play an important role in developing the plots and sublimating the themes. The women characters are portrayed mainly in two ways. The first way is metaphysical, carrying the author's religious and philosophical thoughts. The other way is realistic, paying more attention to women's social real status. These different ways of characterization in literature demonstrate the contradictory attitudes towards women in Russian culture. On the one hand, women are taken as pathetic accessories of men. On the other hand, women are viewed as good examples of salvation. This paper takes Leo Tolstoy's Resurrection as an example to analyze the female protagonist, Maslova, hoping to reach a deeper understanding of the women characters' portraying and meaning in Russian literature works in respect to their cultural origin and practical significance.

Key words: **Russian literature, women characters, female worship, Resurrection.**

***Юе Жунюань,** магистрант, Паньчжоуский университет, г. Паньчжоу, E-mail: 248215990@qq.com*

О ПОКЛОНЕНИИ ЖЕНСКИМ ОБРАЗАМ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Л.Н. ТОЛСТОГО "ВОСКРЕСЕНИЕ")

В русских литературных произведениях различные женские образы играют незаменимую роль в продвижении сюжета и сублимации темы. В русской литературе образ женщины формируется в основном двумя траекториями: одна – траектория абсолютной метафизики, несущая религиозно-философское мышление поэтов и писателей, а другая больше озабочена положением женщин в реальном обществе. Это также привело к тому, что русская культура относится к женщинам двойственно. Женщины воспринимаются как негодная и жалкая принадлежность мужчины, считается, что женщины не имеют власти. При этом женщины рассматриваются как священный и добрый образ для духовного спасения. В этой статье рассматривается роман «Воскресение» Льва Толстого в качестве примера для анализа характеров героини, чтобы лучше понять формирование и значение образа женщины в русской литературе.

Ключевые слова: **русская литература, женский образ, женское богослужение, «Воскресение».**

Последние 20 лет были периодом активных научных исследований. Многие ученые пытались истолковать концепцию семьи и взгляд на женщин Льва Толстого с феминистской точки зрения [1]. Лу Синь, говоря о товорчестве Льва Толстого, писал, что «самое замечательное в его работе – это признание» [2]. В Китае и за рубежом в исследовании творчества Льва Толстого уделяется больше внимания «толстовству», религиозным идеям и т.д. [3].

1. *Сюжет романа «Воскресение» и образ героини Масловой*

Лев Толстой – известный русский писатель и один из самых выдающихся художников слова в истории мировой литературы. Его творчество имеет не только уникальное очарование, но и глубокую исследовательскую ценность [4]. Толстой – «великий писатель в России и великий мыслитель во всем мире» [5].

В «Воскресении» показывается не только духовное воскресение главного героя, но и возрожение и освобождение всех русских людей. Что более важно, так это глубокое понимание человеческого воскресения и искупления вины исповедью [6].

Толстой начал писать «Воскресение» с 1989 года. В течение творчества мировоззрение Толстого сильно изменялось, и одним из наиболее важных моментов является его понимание женского образа. В ранее время Толстой был более консервативен в отношении женщин, и в его произведениях была некоторая идея половой дискриминации, но в поздний период его взгляд на женщин изменился. Произведения этого периода отражают его симпатию и беречжное отношение к женщинам, он начинает уважать их и активно раскрывает женские достоинства. Можно сказать, что Толстой – писатель, который шёл в ногу со временем [7].

Точка зрения Толстого меняется не только в отношении женской семейной жизни, но и рождения и развития любви. Его произведения также неощутимо изложили то, что он хотел сказать: женщины не грешны, не следует смотреть на них с предубеждением. На протяжении всех произведений Толстого его взгляд на женщин прошёл процесс от раннего консерватизма, затем – противоречивого отношения к ним и, наконец, до более позднего прогрессивного взгляда на женщин [8].

Героиня Маслова в «Воскресении» – внебрачная дочь крепостной крестьянки, такое происхождение низменное, даже блудное. В связи с этим тётя Нехлюдова также подумала, что Маслова унаследовала «распутный хароктер» своей матери. Кроме того, её прекрасная внешность безгранично привлекательна для мужчин. Такая настройка идентичности более или менее зловещая. Независимо от того, действительно ли Маслова является «врождённой распутной», такая сюжетная линия добавляет структурное напряжение сюжету романа [9]. Этот персонаж играет текстообразующую роль в романе.

В отличии от влияния её матери на персонажей, Маслова изначально была чистой и доброй девочкой. Перед лицом Нехлюдова она была застенчива, прелестна, что является самой прекрасной и чистейшей благодетелью девушки.

В то же время безупречный образ доброты и чистоты Масловой также отражает негативные характеристики, такие как лень и пошлость. Например, в книге есть такое описание: она развлекалась и веселилась вволю ночью, а заснула мёртвым сном днём. В три или четыре часа дня она бессильно вставала с грязной кровати, пила минеральную воду, чтобы протрезвиться, пила кофе, надевала блузку, небольшую мантию, пижаму и лениво гуляла по нескольким комнатам [10]. Это, кажется, не соответствует изображению святой женщины в теме поклонения женскому образу, однако это, казалось бы, беспутное поведение также выражало борьбу Масловой против тёмного общества и мужского шовинизма.

Маслова решительно отказалась от попытки Нехлюдова искать духовного спасения, женившись на ней. В то время она была святой и благородной женщиной и независимой личностью. Перед исповедью и сватовством Нехлюдова Маслова окончательно решила выйти замуж за Симонсона. Но это просто её отмщение Нехлюдову и духовное спасение себя. Она решила быть с «лучшими людьми» в качестве независимой женщины.

Образ Масловой также имеет соответствующий архетип в греческой мифологии – образ Ио. Он также связан с религиозным происхождением женского изображения поклонения в русской литературе. Сначала Ио была красивой и чистой девушкой, и она была очень привлекательна для мужчины. Зевс использовал все средства, чтобы добиться её. Зевс, как и Нехлюдов, всегда обольщает женщин и занимает высокое положение в обществе. Несчастие Ио началось. Из-за любви Зевса она навлекала ревность Геры на себя. Гера превратила её в теленка и приказала оводам гоняться за ней весь день. Чистая душа и красивая внешность не принесли Ио и Масловой счастья [11]. С тех пор они также успешно достигли своего духовного воскресения и спасали себя благодаря пробуждению женского сознания. Ио, превращённая в теленка, разослала человеческие печали и мольбы, которые вызвали сочувствие и жалость Геры. Таким образом, Ио наконец была освобождена. Можно видеть, что духовное воскресение Масловой имеет определённый прототип западной мифологии, что также отражает мифологическое мышление этого образа, который показывает влияние религии и мифологии на литературные произведения.

2. *Религиозные и культурные истоки поклонения женским образам в русской литературе*

Когда речь идёт о поклонении женским образам в русской литературе, необходимо упомянуть влияние на него многобожия. Политеистическая концепция древних славян основана на широком поклонении женщинам и материнству [12]. Политеизм часто включает такие понятия, как «Богиня», «Мать Земли», «Святой Дух – Богиня», «София» и т.д., поэтому такие культурные традиции, которым широко поклоняются женщины, приводят к том, что в произведении любовь мирских женщин является глубокой, оккультной и даже светской.

В русской культуре существует понятие, что на земле растут зерновые, и веками земля кормила человека, такое понятие имеет связь с идеей, считающей, что мать даёт жизнь человеку. Поэтому основа поклонения Матери-Земле в русской культурной традиции формируется, что, в свою очередь, влияет на поклонение женским образам в русской культурной традиции.

Нельзя игнорировать тот факт, что в связи с феодально-патриархальной системой и экономическим характеристикой российского общества жалкое общественное положение русской женщины в определённой степени влияет на образ женщины в русской литературе [13]. Отсюда также вытекает понимание того, почему жизнь Масловой является упадочнической и беспутной.

В 988 году великий князь Владимир ввёл христианство на Руси, и после этого постепенно сформировалась православная церковь. Но этот процесс довольно долгий, по крайней мере до монголо-татарского нашествия влияние христианства на Руси было весьма ограниченным, большинство людей всё ещё верили в многобожие, поэтому многобожие, которое широко воспевает женщин и материнство, укоренилось в истории России и оказало глубокое влияние на русскую культуру и мышление.

Однако поскольку статус православной церкви продолжает расти, тогда необходимо проанализировать женский комплекс самого христианства. В процессе локализации христианство, которое поклоняется образу Богородицы, сливается с многобожием, прославляющим материнство, и постепенно развивается в православную церковь, поэтому поклонение богине является главной особенностью православия.

Дух рыцарства в христианстве повлиял на русскую культуру, с другой стороны, дух рыцарства заключает в себе стремление и поклонение любви. Это не любовь мужчин и женщин в общем смысле, а чистое духовное чувство, которое не является земным, это почти религиозная любовь к типичным женским добродетелям. В западной культуре всегда существует культурный комплекс, который уважал и хвалил женщин. Модель, где рыцарь в христианской культуре стремится к любви, и честное чувство, которым русские поэты выражают симпатию женщинам, пришли к единому мнению. Такая культура служит мостом между мирской жизнью и светским раем. Маслова была искушена и оставлена Нехлюдовом, и её жизнь однажды была в кризисе, а Нехлюдов вначале думал, что он может забыть обо всем этом и беспечально наслаждаться своей прекрасной жизнью, но он, увидев Маслову ещё раз, упал в пропасть стыда, вины и греха. А брак Масловой и политзаключенного Симонсона – это не только земной брак среди мирян, но и искупление греха Масловой.

3. *Влияние поклонения женским образам в литературных произведениях*

«Экологический феминизм» – это веяние времени, которое объединяет экологическое движение и феминистское движение. Основная идея заключается в том, что человеческое угнетение женщин напрямую связано с угнетением природы [14]. В своём произведении Толстой заботится о жизни женщин и их общественном положении, его произведение отражает притеснение женщин патриархальным обществом и бунтарское сознание, возникающее из чувства горя и обиды женщин, в определённой степени отражают влияние экофеминизма на литературу. В «Воскресении» Толстой раскрывает разрушение уродливой экологической среды российского общества в 19 веке, раскрывая и женский мир, и мир природы, попранные патриархальным обществом.

Духовное воскресение Масловой в романе – это, по сути, стремление к равенству с мужчинами и возможность решать собственную судьбу. Поставленная перед сватовством Нехлюдова, Маслова отказала решительно. Потому что она понимает, что этот брак вовсе не из-за любви, скорее, из-за вины в душе Нехлюдова и его попытки искупить вину. Это не только спасение души Нехлюдова, но и отпор патриархальному обществу, а также независимость и достоинство, к которым она стремится как женщина.

В культуре и традициях женские образы часто естественно связаны с землей и даже природой. Во многих русских литературных произведениях взаимодействие мужских и женских персонажей часто представляет противоречие между цивилизованными и естественными людьми. Факты показывают, что Маслова – это не только женщина, прошедшая огонь и воду, но и женщина нового типа в эпоху перемен [13]. Женский образ в произведении Толстого отражает этот тип мышления, открывая прекрасный скрытый смысл и искупительную силу женского образа.

Феминизм стремится к равенству между мужчинами и женщинами в обществе в целом с целью получения женщинами права говорить [15]. В «Воскресении» Маслова стремится к духовному равенству с мужчинами, учится противостоять притеснению патриархального общества. У неё чёткий взгляд на жизнь, и она считает, что она «не является презренным человеком, а является очень важным человеком» [16].

Ей не только не стыдно за свою работу в качестве проститутки, она чувствует себя великолепно. Такая идея славы и позора кажется невероятной, но когда мужчины выказывают бесстыдство перед Масловой, всё патриархальное общество оказывается таким нелепым и смешным. Маслова развит мужчинам по-своему, она, как зеркало, отражает истинное состояние дна общества и тьму человеческого сердца. Она была любима одним мужчиной, но сразу же попадала в объятия другого, она использовала его, чтобы отомстить за другого, и торговала своей красотой, отдаваясь мужчинам, которые хотели получить её. Это не только её месть мужчинам, но и восстание против патриархального общества.

Постепенно Маслова поняла, что семья – это не только конечное пристанище женщины, но также кандалы и клетки патриархального общества для женщин. Маслова смело отказалась стать придатком Нехлюдова и войти в клетку, которую Нехлюдов построил для неё в браке и семье. В глазах Масловой Симонсон отличается от других мужчин, поэтому она вышла замуж за него. Она выбрала мужчину, который отличается от других, чтобы отомстить всему патриархальному обществу и заставлять мужчин, которые оскорбили её, продолжать ввергаться в бездну ревности друг к другу.

Женский образ Масловой приобретает ироническое значение, и этот персонаж также несёт в себе смысл спасения, который в определённой степени отражает феминистские идеи, показывая дух сопротивления женщин угнетению, отстаивания гармонии и борьбы за независимость.

Толстой возлагал особую надежду на персонажей женского пола: те поэтические и красивые женщины являются не только святыми людьми, но и богами в людях, они не только воплощение невзгод, но и сила спасения.

Библиографический список

1. Лисица Ю.Т. *Мировоззрение Льва Толстого*. Москва: Русская книга, 1997.
2. Лу С. *Сбор и пополнение дополнительной коллекции*. Пекин: Издательство народной литературы, 2005.
3. Лян К. Религиозные истоки женского культа в русской литературной традиции. *Журнал Ренминского университета Китая*. 2006; № 3: 138 – 143.
4. Дин Ч. *Исследование о счастье Льва Толстого*. Диссертация … кандидата филологических наук. Харбин: Харбинский технологический институт, 2015.
5. Ван Г. *Сборник трактатов по философии и эстетике Ван Говэя*. Шанхай: Издательство Восточно-Китайского нормального университета, 1993: 183.
6. Сюе С. *Воскресение и европейская традиция исповедания*. Диссертация … кандидата филологичеких наук. Хэйлунцзянь: Издательство Хэйлунцзянского университета, 2009.
7. Ян С. *Анализ женских персонажей в романах Толстого с женской точки зрения*. Юньнань: Издательство Юньнаньского университета, 2013.
8. Го Х. Изменение представлений Толстого о женщинах. *Культура*. 2015; № 06: 91 – 92.
9. Сюй В. Анализ Маслова в воскресении. *Российское исследование*. 2016; № 05: 60 – 62.
10. Толстой Л.Н. *Воскресение*. Москва: Советская Россия, 1981.
11. Сюн Ц. Мифо-архипический анализ Маслова. *Форум по образованию и преподаванию*. 2013; № 47:132 – 133.
12. Янь В. Анализ поклонения женских персонажей греху русских литературных произведений. *Духовные лидеры*. 2016; № 17: 42.
13. Ли Хуай. Женские персонажи в русской литературе под влиянием православной восточной церковной культуры. *Журнал Нормального университета Внутренней Монголии*. 2008; № 37 (S1): 119 – 120.
14. Сюй В. Экофеминистское прочтение воскресения. *Журнал Ляньюньганского нормального колледжа*. 2014; № 31 (02): 43 – 46.
15. Сун Ш. Анализ Масловой в "Воскресении" с точки зрения феминизма. *Журнал Тяньцзиньского колледжа коммерции*. 2014; № 2 (04): 89 – 91.
16. Вань М. Феминистские мысли в воскрешении. *Социальные науки Гуанси*. 2003; № 04: 121 – 122.

References

1. Lisica Yu.T. *Mirovozzrenie L'va Tolstogo*. Moskva: Russkaya kniga, 1997.
2. Lu S. *Sbor i popolnenie dopolnitel'noj kollekcii*. Pekin: Izdatel'stvo narodnoj literatury, 2005.
3. Lyan K. Religioznye istoki zhenskogo kul'ta v russkoj literaturnoj tradicii. *Zhurnal Renminskogo universiteta Kitaya*. 2006; № 3: 138 – 143.
4. Din Ch. *Issledovanie o schast'e L'va Tolstogo*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Harbin: Harbinskij tehnologicheskij institut, 2015.
5. Van G. *Sbornik traktatov po filosofii i `estetike Van Gov`eya*. Shanhaj: Izdatel'stvo Vostochno-Kitajskogo normal'nogo universiteta, 1993: 183.
6. Syue S. *Voskresenie i evropejskaya tradiciya ispovedaniya*. Dissertaciya … kandidata filologichekih nauk. H`ejlunczyan': Izdatel'stvo H`ejlunczyanskogo universiteta, 2009.
7. Yan S. *Analiz zhenskih personazhej v romanah Tolstogo s zhenskoj tochki zreniya*. Yun'nan': Izdatel'stvo Yun'nan'skogo universiteta, 2013.
8. Go H. Izmenenie predstavlenij Tolstogo o zhenschinah. *Kul'tura*. 2015; № 06: 91 – 92.
9. Syuj V. Analiz Maslova v voskresenii. *Rossijskoe issledovanie*. 2016; № 05: 60 – 62.
10. Tolstoj L.N. *Voskresenie*. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1981.
11. Syun C. Mifo-arhipicheskij analiz Maslova. *Forum po obrazovaniyu i prepodavaniyu*. 2013; № 47:132 – 133.
12. Yan' V. Analiz pokloneniya zhenskih personazhej grehu russkih literaturnyh proizvedenij. *Duhovnye lidery*. 2016; № 17: 42.
13. Li Huaj. Zhenskie personazhi v russkoj literature pod vliyaniem pravoslavnoj vostochnoj cerkovnoj kul'tury. *Zhurnal Normal'nogo universiteta Vnutrennej Mongolii.* 2008; № 37 (S1): 119 – 120.
14. Syuj V. `Ekofeministskoe prochtenie voskreseniya. *Zhurnal Lyan'yun'ganskogo normal'nogo kolledzha*. 2014; № 31 (02): 43 – 46.
15. Sun Sh. Analiz Maslovoj v "Voskresenii" s tochki zreniya feminizma. *Zhurnal Tyan'czin'skogo kolledzha kommercii*. 2014; № 2 (04): 89 – 91.
16. Van' M. Feministskie mysli v voskreshenii. *Social'nye nauki Guansi*. 2003; № 04: 121 – 122.

Статья поступила в редакцию 06.05.21

УДК 7.097

Khalidov Sh.D., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: shakhrudin@mail.ru*
Alipulatov I.S.*, Head of Department of Television and Radio Broadcasting, Director of Institute of Visual Arts and Journalism, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: alipulatov@mail.ru*

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF NATIONAL TELEVISION IN THE PERIOD OF PERESTROIKA. In the article, the researchers consider features of development of national television in the period of perestroika. The paper reveals how and in what direction journalism changed during the perestroika period; what changes occurred in the characteristics of a television journalist; what the difference between a journalist of the perestroika period and journalists who worked on television before the collapse of the USSR is; what programs appeared and how long they lasted. This topic does not lose its relevance due to the influence of the experience of journalists of that time, that have an enormous impact on the work of contemporary television journalists. The work looks upon TV channels programs that have appeared during the perestroika period. Based on the theoretical work, the researchers conduct a detailed analysis of the TV channels of that period, as well as separately analysis of some of the TV programs and their hosts. Among the analyzed programs there are capital-show “Field of Miracles”, TV-programs like “View”,

"Before and after Midnight", "Searchlight of Perestroika", "Rush Hour". Among the analyzed journalists the paper mentions Vladislav Listov, Alexander Lyubimov, Dmitry Zakharov, Alexander Nevzorov and Vladimir Molchanov. In general, the work studies the history of development of journalism after the beginning of changes in the political system of the country and the emergence of new streams of television programs.

Key words: **perestroika era, television during perestroika, collapse of the USSR.**

Ш.Д. Халидов, *магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: shakhrudin@mail.ru*
И.С. Алипулатов, *зав. каф. телевидения и радиовещания, директор института визуального искусства и журналистики Дагестанского государственного университета, г. Махачкала, E-mail: alipulatov@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНАЦИОНАЛЬНОГО ТЕЛЕВИДЕНИЯ В ПЕРИОД ПЕРЕСТРОЙКИ

В данной статье рассмотрены особенности развития общенационального телевидения в период перестройки. Проанализировано, как именно менялась журналистика в период перестройки; какие модификации происходили в работе телевизионного журналиста; чем отличаются журналисты периода перестройки и журналисты, работавшие на телевидении до начала распада СССР; какие программы появились, и как долго они просуществовали. Данная тема не теряет своей актуальности в силу того влияния, которое оказали журналисты той эпохи на журналистов современности. Также рассмотрено, какие телеканалы появились в период перестройки. На основе теоретических работ авторы провели детальный анализ передач телеканалов того периода, а также отдельно разобрали некоторые телепередачи и стиль их ведущих. Среди анализируемых передач оказались следующие: капитал-шоу «Поле Чудес», телепрограммы «Взгляд», «До и после полуночи», «Прожектор перестройки», телепрограмма «Час Пик». Среди анализируемых журналистов – Владислав Листьев, Александр Любимов, Дмитрий Захаров, Александр Невзоров и Владимир Молчанов. В целом наша работа посвящена истории развития журналистики после начавшихся перемен в политической системе страны и появления новых направлений телевизионных программ.

Ключевые слова: **эпоха перестройки, телевидение в период перестройки, ДАССР, распад СССР.**

Актуальность данной работы заключается в значимости роли телепрограмм этапа перестройки в образовании и прогрессе современных средств массовой информации.

Выбор темы определяется нашим стремлением глубоко и всесторонне рассмотреть этап перестройки для выявления существенных изменений в работе журналистов и функционировании телевидения в целом.

Научная новизна нашего исследования состоит в анализе программ периода перестройки (1985 – 1991 годы). Также нами составлены психологические портреты некоторых ведущих популярных программ тех лет. В этой работе мы также представим, как изменилась работа журналиста в кадре, начиная с его внешнего облика и заканчивая манерой подачи информации.

Степень изученности данной темы не слишком велика. Многие программы, транслируемые в те дни, найти непросто. Теоретического материала достаточно мало.

Период перестройки (1985 – 1991 гг.) считается этапом кардинальных внутренних преобразований в СССР. В то время происходили значительные и значимые для общества реформы во всех государственных структурах, во всех сферах жизни советского человека. Именно в таком революционном виде вошел период перестройки в новейшую историю России.

Отметим, что в то время происходили изменения, связанные с разрушением коммунистической идеологии и возникновением неизвестного ранее и востребованного обществом вольного мировоззрения. У основ реформирования стоял Михаил Сергеевич Горбачев – новый глава государства на тот момент. Его реформы затронули буквально все сферы жизни, в числе которых политика, экономика, социальная и даже культурная сфера жизни социума.

Михаил Сергеевич, приступив к своей работе на посту нового главы Союза Советских Социалистических Республик, объявил политику гласности, а также демократизации, создал для СМИ, в том числе и для телевидения, благоприятные условия. Огромное количество исследователей того времени заметили начало яркого и напряженного развития телевидения периода новейшей истории Советской России. Того же мнения придерживаться стали и исследователи журналистики современной России. Связана такая интенсивность развития ТВ была с тем, что влияние ЦК КПСС на работу средств массовой информации было утрачено.

Дмитрий Быков в своей статье ««Взгляд» и Нечто» прокомментировал передачу так: «Лысенко сделал ставку на честолюбивых молодых журналистов, прошедших школу иновещания… Листьев, Любимов, Политковский, Захаров – все имели опыт сосуществования с системой, могли как угодно над ней трунить, но виртуозно умели ее использовать… Они грамотно находили болевые точки, отыскивали сенсации, открывали закрытые прежде двери – и делали это вполне по-американски, то есть быстро, агрессивно, конкретно» [1, с. 81].

В книге «Теория и практика советского телевидения» под авторством Егорова Вилена Васильевича говорится, что вся история советского телевидения определялась теми задачами, которые были поставлены перед телевидением Коммунистической партией [2, с. 53].

По теоретическим изданиям мы заметили, что в период перестройки появляются основания для значительных перемен телевизионного медиапространства. Множество новых радиостанций и телеканалов с новыми жанрами и формами подачи рождает перестройка 1985 года.

К окончанию этапа перестройки появляются новые формы собственности в сфере СМИ.

В начале 1985 году первым секретарем Коммунистической партии Советского Союза избирается Горбачев Михаил Сергеевич. Во время XVII съезда ЦК КПСС Михаилом Сергеевичем была обнародована иная, обновленная политическая программа. Этой программе дали название «Перестройка». Программа «Перестройка» состояла из трех направлений преобразования:

- общественно-политическое,
- экономическое,
- международное.

Таким образом руководители проекта пытались достигнуть прогресса в экономике, а также устранить отставание от лидирующих государств и помочь повысить благосостояние жителей Советского Союза. Одной из целей, поставленных в рамках перестройки, было изменение деловой активности рабочих кадров, закрепление и усиление всех факторов, способствующих повышению интереса людей к интенсивной трудовой деятельности и повышению ее результативности.

Роль СМИ во влиянии на сознание людских масс и формирование общественного мнения (что является одной из задач журналистики) реализовывалась в интересах партийности. На Пленуме ЦК КПСС Михаил Сергеевич высказался о СМИ так: «Действенность печати, телевидения, радио значительно возрастает, когда партийные комитеты оказывают им активную помощь и поддержку».

«Свобода настолько присуща человеку, что даже ее противники осуществляют ее, борясь против ее осуществления, они хотят присвоить как драгоценное украшение то, что они отвергли как украшение человеческой природы», – писал в своих работах Карл Маркс. Эта цитата была очень актуальной для той эпохи перемен.

Горбачев часто употреблял слово «плюрализм». Это слово имеет смысл, связанный с разнообразием противоречащих друг другу взглядов и мнений. В период перестройки происходило слишком много нового в социальной жизни общества, в политических вопросах, культурной жизни. Но кроме всего этого появились и понятия, которые раньше были чужды советским людям. К ним мы можем отнести слова плюрализм, перестройка гласность, демократия и так далее.

В 1985 году наступает время серьезных изменений в журналистской деятельности. Перемены наступили в формате телевизионных передач, изменилась сетка вещания. Изменения во внешнем облике журналистов были радикальными. Говоря о подаче, можно отметить, что ослабление контроля за телевизионным вещанием сказалось на стиле подачи информации.

С 1985 года по 1991 год к журналистам, корреспондентам и репортерам предъявлялось требование в части наличия актерских данных. Темы стали разнообразнее. Манера ведения абсолютно иной.

В первую очередь меняться стали Центральное и Ленинградское телевидение. Журналисты в этот период приобретают известность, сравнимую с известностью «звезд». Они становятся востребованы. Такая персонификация тележурналиста оказала влияние на программы, которые составлялись на телевидении. То есть и программы, и журналисты получили большую известность в период перестройки.

Журналистика «Как?» и журналистика «Почему?» более сложны по сравнению с журналистикой «Что?», однако написанные такими способами материалы могут быть гораздо более интересными, нежели простое информирование о событиях [3, с. 15].

Наиболее популярные телепередачи эпохи перестройки

К новым передачам того времени, которые заслуженно считаются достижением центрального телевидения (далее – ЦТ), отнесем:

- «Взгляд» – очень популярная передача, которая вышла в свет 2 октября 1987 года и не прекращала своего существования вплоть до начала 21 века. По специфике жанра относилась к информационно-развлекательным программам. Всего сделано 11 сезонов. Выпускалась в телецентре «Останкино». Хрономе-

траж – один час. В 2001 году эта передача прекратила свое существование, однако через пять лет стали прокручивать выпуски повторно.

• «До и после полуночи». Эта программа выходила относительно первой не так долго, хотя по популярности и не уступала «Взгляду». Первый выпуск вышел в эфир в марте 1987 года. Жанр был информационно-развлекательным. Транслировали также в Москве в телестудии «Останкино». Уже в 1991 году прекратили трансляцию. Но повтор крутят с 2006 года по сей день.

• «Прожектор перестройки» – первая информационно-аналитическая программа, появившаяся в конце 1980-х годов. Также ее относили к жанру актуального комментария. Транслировали, как и две предыдущие программы, в «Останкино». Существовала программа всего около двух лет. Повторы транслируют сегодня по телеканалу «Ностальгия».

• Капитал-шоу «Поле Чудес» – это передача, транслируемая со времен Советского Союза и по сей день, с ее ведущим Леонидом Якубовичем, «крутящим барабан» более 30 лет, заменившим Влада Листьева, который был ее родоначальником. У этой программы есть американский аналог под названием «Колесо Фортуны». По жанру относится к телеигре. Выпуски давно перевалили за полторы тысячи, сезонов программы уже более 30. Съемки с первого дня проводятся в четвертой студии «Останкино». Хронометраж высчитывается с учетом рекламных вставок. Общее время составляет 1 час 15 минут.

• Телепрограмма «Час Пик» принадлежит телекомпании «ВИД», по жанру можно отнести к интервью. Эта передача всерьез изменила представление зрителей о значении телепрограмм и эфиров. Программа длилась всего 20 минут без учета рекламных пауз. Темами выпусков всегда были актуальные проблемы, волновавшие зрителей (новости политики, спорта и др.). Приглашенные гости отличались не столько популярностью, сколько профессионализмом. Сезонов вышло пять, а выпусков было более пятисот. С 2007 по 2016 годы транслировались повторы на различных каналах.

Отметим, что программа «Взгляд» имела колоссальный успех. Ее смотрело более 180 миллионов зрителей. Она попала в книгу рекордов Гиннеса как самая рейтинговая программа. Изначально было несколько вариантов названия:

• «Телескоп»,

• «Ночной экспресс»,

• «Взгляд».

Проанализируем эту передачу, которая вышла в эфир 2 ноября 1989 года. Она состоит из следующих частей:

1. В начале программы шла вступительная заставка в виде анимации, которая была доступна для компьютерной графики тех дней.

2. Танцующие люди показывают фотографии гостей сегодняшнего выпуска: министр иностранных дел РСФСР Виноградов В.М., старейший суфлер оперного театра Ильцевич Е.С. из города Свердловска, режиссер видеоклипа «Пароход» Антониони М., кадидат биологических наук Меклеров Л.Б., музыкальные составы групп «Рокателье» и «Лотос», балетмейстер и народный артист СССР Васильев В.

3. В студии ведущие программы Александр Любимов, Владислав Листьев, Дмитрий Захаров и Олег Вакуловский. Все они одеты достаточно строго, в костюмы классического кроя с галстуками, но цвета достаточно яркие для телевидения советских времен. Журналисты представляют пилотный выпуск передачи, который вышел поздним вечером, и рассказывают историю появления программы и выбор названия с личными аргументами в пользу данного выбора, при этом они предлагают оценить их выбор самим зрителям. По сути, первая передача выходит вообще без названия, и выбор могут сделать сами зрители. Одного из голосовавших впоследствии позовут на выпуск передачи в качестве гостя. Журналисты до того, как представиться, называют основные темы, о которых будут говорить во время выпуска. Каждый ведущий представляет другого, а не себя лично. Все находятся в разных частях комнаты, и каждый занимается каким-то своим делом. Отметим, журналисты не следуют строгому сценарному плану, они ведут себя достаточно свободно и обсуждают вопросы касательно следующих действий между собой, и эти части не вырезаются, они доступны для просмотра зрителю. Такой подход сближает ведущих программы со зрителями.

4. После знакомства с ведущими программа представляет музыкальный клип, в котором играет на гитаре и поет певец Александр Градский. Во время клипа мы видим людей, которые слушают певца на открытом воздухе перед сценой. Затем ведущие анализируют песню. И после переходят к насущным вопросам выборов за пределами страны. Обсуждают возможность избрания женщины на пост президента государства.

5. В программе впервые появляется реклама. Ведущие знакомят зрителей с понятием рекламы и говорят: «Это наша реклама или социальная реклама, или антиреклама. Она будет появляться периодически, и никто вас предупреждать о ней не будет».

6. В течение всего выпуска передачи замечаем несколько музыкальных пауз.

7. Также есть вставки из различных программ из области культуры, трансляции эпизодов из оперы или фильмов.

8. Есть и закадровые голоса, а на фоне находится изображение, которое комментируется журналистами.

9. Гость программы говорит: «Я знаю, как дорого на телевидении стоит время, но все-таки я прочту это письмо».

10. Программа завершается музыкальным клипом, на фоне которого появляются имена тех, кто работал как в кадре, так и за кадром над созданием телепередачи.

11. Завершающая нотка передачи – надпись «Спокойной ночи!», так как передача выходила достаточно поздно.

Эта передача относится к жанру ток-шоу. Между прочим, этот жанр никогда не использовался раньше на телевидении Советского Союза. Ток-шоу появилось в 1989 году. Его впервые использовали именно в передаче «Взгляд». Проблемы политики или экономики больше не обсуждались скованно и осторожно, на эти темы, наконец, стало можно говорить свободно. Стоит заметить, что эти дискурсы были в первую очередь направлены на молодое советское поколение. Передачи подобного формата до перестройки были совершенно другими. А самое замечательное в программе то, что ток-шоу сопровождается музыкальными клипами. Эта передача символизировала свободную политику. Впервые на телевидении стали озвучиваться «неудобные» темы. Стали говорить о Чернобыльской трагедии, страданиях афганского народа, влиянии Сталина и Ленина на путь страны и обездоленных детях.

Большинство критиков, да и сами работники телевидения проводят почти непереходимую черту между, скажем, лекцией на научную, политическую тему (с одной стороны) и какой-либо литературно-музыкальной композицией (с другой) [4].

Не менее популярную тогда передачу «12 этаж» вели журналисты Э. Сагалаев, И. Кононов, А. Масляков. Эта передача была не похожа ни на что другое в силу того, что ее участниками являлись подростки, и они вступали в ожесточенные дискуссии друг с другом. Для обсуждения предлагались наиболее «жаркие» темы тех дней. Подростки вели себя достаточно непосредственно. Вопрос о необходимости закрытия данной программы дважды ставился на заседании Политбюро. Яркий успех программы был недолгим. Передачу закрыли в 1987 году. Как тогда казалось, закрыли навсегда. Но трансляции возобновились через год. Однако это продлилось недолго, и чуть позже проект был окончательно свернут.

Наиболее популярные телеведущие эпохи перестройки

Пожалуй, самым известным ведущим того времени был Владислав Листьев. Этот журналист отличался большей вдумчивостью и осторожностью, чем основная масса журналистов той эпохи. Его воспитанность, сдержанность, умение расположить к себе гостя программы были заметны зрителю через экран, он словно передавал любовь и уважение к своей аудитории. Трудные детство и отрочество отнюдь не сделали его черствым. Наоборот, те теплота и понимание, которые он проявлял к интервьюируемым, как бы передавались зрителю. Делали и его самого – зрителя – добрее и чувствительнее к чужой беде.

Владислав Листьев стал наиболее заметной фигурой советской журналистики, своего рода эталоном телеведущего.

Александр Невзоров – самонадеянный, излишне уверенный в себе, высокомерный, волевой, настойчивый, неотступный человек и журналист. Он целиком отдается работе в кадре, выкладывается полностью. Более того, он участвует и в подготовке сюжетов, принимает активное участие в создании сценария и других деталях подготовки передачи, одним словом, воплощает собой большую творческую энергию и бездну амбиций. «Он ставит цель – не видит препятствий» – так можно сказать о нем. У него беглая и хорошо поставленная речь, интонации подобраны властные. При поиске информации для него не было плохих методов. Этичность его не сильно беспокоила. Бывало и так, что он шел на риски ради того, чтобы получить то, что искал.

Владимир Молчанов – тоже уверенный в себе журналист. Но ведет себя совершено иначе, его методы поиска информации не такие беспринципные. Он ведет себя достойно, с уважением относится к гостям программы, отношение к зрителям доброжелательное и спокойное. Если он не получит ответ сразу, как только задаст вопрос (в случае, если гость скрытый или закрытый тип личности), он не будет становиться агрессивным; он тактичен, поэтому задаст вопрос, немного переиначив изначальный вариант, но сохранив первоначальный посыл. В кадре он себя ведет спокойно, не торопится приступить к следующему этапу или вопросу. Программа с его участием проходит спокойно и доброжелательно.

Отметим то, что он высоко эрудированный человек, ведет себя с интервьюируемыми деликатно. Получив ответ, который противоположен его личному, он не пытается внушить свое мнение гостю, а принимает человека с противоречащими взглядами нейтрально. Его внешность ассоциируется у большинства советских людей с редкими представителями аристократии, своего рода неодворянством позднего СССР, что выгодно отличает Молчанова на фоне своих коллег и придает ему особый шарм.

Подводя итог данной работы, необходимо еще раз подчеркнуть, что политическая ситуация в стране кардинально повлияла на историю развития телевидения. Оно стало играть гипертрофированную роль в жизни советского народа. Ведущие телепрограмм стали оказывать на население колоссальное влияние. В них видели не только и не столько простых репортеров и людей, умеющих задавать интересные вопросы, но и экспертов в вопросе о том, как обустроить страну по-новому, своего рода пророков, знавших то, что неведомо ни политикам, ни простому люду.

Поистине внедрение в быт человечества наиболее интернационального из средств массовой информации стало возможным благодаря работе отряда ученых, инженеров и техников из разных стран (В. Крукс, К. Свинтон, Л. Бэрд

(Англия), Ф. Франсуорт (США), А.М. Полумордвинов, С.И. Китев, П.В. Шмаков, О.А. Адамян (Россия) [5].

И, конечно же, все это не было бы возможно без провозглашения политики гласности, этого нового для Советского Союза феномена. Без отмены 6-й статьи Конституции СССР, означавшей, по сути, отмену цензуры в стране и принятия важного для журналистики закона «О печати и других средствах массовой информации» мы не имели бы ни тех успешных проектов, ни знаменитых ведущих.

Библиографический список

1. Быков Р.Е., Сигалов В.М., Эйссенгардт Г.А. *Телевидение*. Москва, 1988.
2. Егоров В.В. *Телевидение: теория и практика*. Москва, 1993.
3. Колесниченко А.В. *Практическая журналистика*. Москва: Издательство МГУ, 2018.
4. Саппак В.Ф. *Телевидение и мы*. Москва, 1988.
5. Цвик В.Л. *Телевизионная журналистика: история, теория, практика*. Москва: Аспект Пресс, 2004.

References

1. Bykov R.E., Sigalov V.M., `Ejssengardt G.A. *Televidenie*. Moskva, 1988.
2. Egorov V.V. *Televidenie: teoriya i praktika*. Moskva, 1993.
3. Kolesnichenko A.V. *Prakticheskaya zhurnalistika*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2018.
4. Sappak V.F. *Televidenie i my*. Moskva, 1988.
5. Cvik V.L. *Televizionnaya zhurnalistika: istoriya, teoriya, praktika*. Moskva: Aspekt Press, 2004.

Статья поступила в редакцию 22.05.21

УДК 81-2

***Kalugina O.A.**, senior lecturer, Financial University under the government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: kaluginaruc@mail.ru*

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BACKGROUND OF USING HERMENEUTIC METHODOLOGY TO UNDERSTANDING LITERARY TEXT. The article examines hermeneutics in the process of its formation and development, presents the main approaches to the use of hermeneutic methodology to understand the literary text. The author focuses on the issue of objectivity of the meaning and subjectivity of the author's intention in the literary interpretation; reveals problems that the translator encounters when conveying the meaning of the literary text. The concepts of text, language, style, discourse, understanding and context are concretized within the framework of hermeneutic methodology. The author comes to the conclusion that the hermeneutic methodology makes it possible to correctly interpret a literary text thanks to the principles on which it is based, such as dialogueness and reflection.

Key words: **hermeneutics, hermeneutic methodology, literary text, context, understanding.**

***О.А. Калугина**, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: kaluginaruc@mail.ru*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ К ПОНИМАНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

В данной статье рассмотрена герменевтика в процессе своего становления и развития; представлены основные подходы использования герменевтической методологии к пониманию художественного текста. Автор акцентирует внимание на вопросе объективности смысла и субъективности авторского замысла в интерпретации художественных произведений, раскрывает проблемы, с которыми сталкивается переводчик при передаче смысла художественного произведения. Конкретизируются понятия текст, язык, стиль, дискурс, понимание и контекст в рамках герменевтической методологии. Автор приходит к выводу о том, что герменевтическая методология позволяет корректно интерпретировать художественный текст благодаря принципам, на которых она базируется, таким как диалогичность и рефлексия.

Ключевые слова: **герменевтика, герменевтическая методология, художественный текст, контекст, понимание.**

Герменевтическая традиция имеет глубокие корни в западноевропейской культуре. Слово «герменевтика» берет начало от латинского слова hermeneutica, которое изначально было переведено с греческого прилагательного и имеет значение «искусство толкования и объяснения». Этимологически герменевтика связана с Гермесом, который, как известно, являлся посредником между богами и людьми. Общее значение герменевтики – искусство или наука понимания. Проблема понимания становится актуальной в том случае, если есть различная дистанция, включая эпохи, культуры, сознания, различных авторов, произведения и читателей и т.д. Следовательно, герменевтический опыт эффективен при нахождении способов преодоления данного расстояния. Обратимся к истории западной герменевтики для выявления данных возможностей и способов.

Впервые герменевтика упоминается еще в античности, в частности в сочинениях Платона. В «Кратиле» два подхода противостоят друг другу: натурализм (признание онтологической базы у имен) и конвенциализм (указывающий на произвольность связи между именем и его значением), что указывает на проблематику герменевтики. Согласно одному подходу, этимологические изыскания приближают к пониманию, выступая реальным методом познания, однако одновременно, согласно другому подходу, сомнение вызывает истинность толкования. В результате Платон отожествляет искусство толкования и поэтическое творчество. Они не ведут к мудрости, так как при толковании чужой речи выявляется ее смысл, но герменевт не может быть уверен в ее истинности.

Развитие Христианства ознаменовало новый виток в использовании и распространении герменевтики, так как была необходимость толковать Священное Писание. Как метод, она существует в виде аллегорезы, введенной Филоном Александрийским. Согласно данной методологии в тексте выделяют 2 вида смысла: буквальный смысл и аллегорический. Августин Блаженный (354 – 430) внес большой вклад в развитие церковной экзегетики; определил герменевтику в качестве методики нахождения истинного смысла Священного Писания и определил некоторые методологические принципы. Основываясь на священной герменевтике, Августин Аврелий представляет принцип конгениальности, который основан на равенстве «боговдохновенности» автора и «боговдохновенности» толкователя. Следовательно, возможно свести к нулю разрыв между идеями интерпретатора и автора.

Необходимо отметить, что, так как объектом исследования герменевтики-экзегетики является сакральный текст, она специфична. Практически до Нового времени развитие герменевтики проходит в рамках экзегетического толкования Библии. Процесс обмирщения культуры привел к возникновению и развитию иных специальных герменевтик.

Принято считать, что универсальную герменевтику создал Шлейермахер Ф., который активно занимался проблемами понимания. Ключевым законом для Шлейермахера Ф., который обеспечивает универсальность понимания, является принцип герменевтического круга. Принцип заключатся в понимании целого через понимание его частей и наоборот [1, с. 43].

Универсальность данной теории понимания заключается в том, что существуют единые правила трактовки любого вида текста в отличие от специальных герменевтик, где для каждого вида текста применяются конкретные правила толкования. Шлейермахер Ф. заложил основы для становления герменевтики как метода. Принцип работы герменевтического круга заключается в понимании тезауруса автора и исторической эпохи в единстве, который содержит части единого произведения. Совершенное знание представляет движение по так называемому мнимому кругу, где все познается в единстве и наоборот [1, с. 65].

Легко войти в этот круг, однако для выхода из него необходимо полное постижения текста, что является возможным согласно суждениям Шлейермахера Ф., если постичь и знать условия, в которых жил и творил автор. Имеют значения как внешние, так и внутренние предпосылки. Большое значение имеют

также не только понимание, каким образом условия жизни автора оказали влияние на замысел произведения, содержание, но и способности интерпретатора. Языковой талант диктует успех данного искусства. С одной стороны, герменевтика связана с объективированным, включающим текст и речь, выражающих мысли автора; культуру, состоящую из различных артефактов. С другой стороны, во главе – человек, который живет в определенном культурно-историческом пространстве и подвержен его законам. Шлейермахер Ф. верит в логичность данной теории познания, поддерживая Канта в том, что интерпретатор способен понять автора лучше, чем он понимал себя. Сокращение разрыва в понимании между автором и интерпретатором во многом зависит от последнего: его усилий, желания и таланта [2, с. 48].

Принцип герменевтического круга заложен в основе учений Шлейермахера Ф. и конкретизируется в противопоставлении грамматического толкования и психологического толкования. Например, для грамматического языковая область является целым, а авторская речь – это часть целого; контекст – целое, а слово – его часть. По значимости грамматическое и психологическое толкования имеют одинаковое значение. Например, если рассматривать язык как средство передачи мысли, психологическое толкование – более высокое; грамматическое толкование служит для устранения сложностей. При рассмотрении языка в качестве условия мышления, грамматическое толкование – более высокое. При данном условии человек – вместилище языка, а его речь выступает средством раскрытия. Так, психологическое толкование является подчиненным, подобно бытию отдельного человека [2, с. 48]. При этом Шлейермахер Ф. признает гибкость соотношения данных принципов, исходя из специфики текста. В чистой истории использование психологического толкования минимально, так как наблюдается преобладание объективности предмета. Преобладание психологического над грамматическим наблюдается в письмах, особенно в подлинных» [2, с. 52].

Таким образом, герменевтическая работа на всех уровнях осуществляется лишь с объективированным (текстом, языком, речью, культурой), предметом для понимания являются тексты, которые, согласно Шлейермахеру Ф., – это «застывшая речь». На этом этапе можно отметить узкую направленность герменевтической науки, так как сегодня поле герменевтического анализа более обширное, включающее любую объектированную или духовную разновидность. Однако до XX века письменные документы находились в фокусе внимания западноевропейской традиции. Дильтей вслед за Шлейермахером Ф. предметом герменевтики также видит тексты [2]. Вклад Дильтея в герменевтику заключается в том, что он преобразовал ее в методологию наук о духе.

Филологическая герменевтика как метод в науке о языке позволяет интерпретировать художественные тексты. Это обусловлено рядом причин.

- художественный текст в форме письменных преданий связан с автором, его личностью, с конкретной исторической эпохой;
- читатель лишен подсказок, выраженных в интонации, языке жестов и должен приспособиться самостоятельно к интерпретации и к языку;
- опасность неправильного понимания приводит к осознанности применения больших усилий, что влечет более качественную интерпретацию материала, практически идеальную.

Гадамер Х.-Г. отмечает, что нет необходимости точного понимания текста [3]. По мнению Шлейермахера Ф.Д.Э., лучшее понимание – это понимание, превосходящее постижение ситуации, которая выражена автором [2].

Текст занимает важное место в филологической герменевтике. Языковая основа – залог понимания текста.

Герменевтика в процессе своего становления и развития всегда рассматривалась во взаимодействии с жизненным опытом человека и социальной практикой. Данная связь особенно очевидна в новейшее время после «онтологического поворота», инициатором и последователем которого являлись Хайдеггер М. и Гадамер Х.-Г. В работах Гадамера Х.-Г. обозначается, что традиционная герменевтика включает так называемое «применение» [3, с. 364], призвана донести смысл текста, связанного с конкретной исторической ситуацией. Согласно суждениям Гадамера Х.-Г., язык – это среда, где собеседники договариваются и находят точку взаимопонимания относительно дела, ситуации.

Условия осуществления процесса взаимопонимания хорошо проследить на примере ситуаций, когда есть какие-либо барьеры и сложности. Например, языковой барьер, общение на разных языках и процесс перевода художественного текста.

Очень сложной является ситуация ведения диалога на двух языках. Невозможность изъясняться на языке собеседника, но понимание его приводит к ситуации, когда один язык стремится доминировать и подавить другой язык. Понимание языка – это жизненный процесс. Подобно истолкованию, перевод имеет значение переосвещения – попытку представления чего-либо в новом свете. Переводчик обязуется выполнить данную задачу. Невозможно оставить в переводе те моменты, которые непонятны для него лично. Следовательно, переводчик находится в ситуации, когда он вынужден четко обозначить свое понимание текста. Любой перевод примитивнее оригинала, несмотря на мастерство переводчика. Невозможно передать всю палитру высказываний языка оригинала. Осознание дистанции перевода от оригинала похоже на попытки достигнуть понимания в устном разговоре.

Переводчик пытается преодолеть разрыв между собственными суждениями и авторским, выбирая, он находится в поисках лучшего решения, компромиссного варианта [3]. Роль переводчика схожа с ролью интерпретатора. Пример переводчика – демонстрация взаимоотношений между текстом и интерпретатором и двусторонность взаимопонимания. Любой переводчик выполняет функции интерпретатора. Иноязычность представляет крайний случай общей герменевтической сложности [4].

В период более поздней исследовательской деятельности Гадамер Х.-Г. начал уделять большое внимание вопросу межкультурного диалога, в частности европейской интеграции [5]. Согласно Х.-Г. Гадамеру, Европа – «единство в многообразии». Данная модель характерна для герменевтического диалога, предполагающего стремление участников понять другого вне зависимости от разных оснований. Философско-герменевтический характер Европейского союза, по мнению Х.-Г. Гадамера, заложен в многоязычном мультикультурном составе. Ключевая гуманитарная задача, требуемая решений на различных уровнях, актуальная сегодня – научиться жить мирно, в согласии с другими.

Следовательно, необходимо понимание, что язык и мир, слова и объекты взаимосвязаны. Перформативный подход к изучению языку приводит к переосмыслению подходов к изучению фактов культуры. Однако концептуализация культуры как макросистемы основывается на традиционных принципах, не учитывающих среду языка, контекст употребления. Перформативная модель способна изменить данную ситуацию. Пояснение лингвистического феномена в понятиях социальной деятельности дает возможность интерпретировать словарь культуры посредством анализа его употребления в процессе повседневной деятельности [6].

Особого внимания заслуживает герменевтическая концепция Бахтина М.М. Бахтин М.М., как и Хайдеггер М., пытался построить учение о нравственном бытие, принадлежащем сфере «практического разума». «Единственный мир жизни» содержит «мир теоретизма», лишенный права на «себедавлеющую» истину. Бахтин М.М. прибегал к «участному мышлению», а не к трансцендентальному сознанию, выступающему традиционно как истинное знание. Новый подход Бахтина М.М. приводил к проблеме релятивизма. Познание в целом становится объектом исследования.

Идеи Бахтина М.М. и Гадамера Г.-Г. схожи относительно диалогичности понимания и вопросов языка. Диалог Бахтина М.М. – встреча двух смысловых позиций. В основе заложена этическая проблема диалогичности, так как диалог невозможен без активности открывающегося и познающего. Согласно концепции Бахтина М.М., быть – общаться в диалоге. Коммуникация может быть «высшим моментом понимания». В итоге понимание любого характера направлено на самопонимание. Однако для понимания человеку требуется «Другой». Это объясняет, как считает Бахтин М.М., преобладание «участного мышления» в великих философских системах разных периодов [7].

Таким образом, понимание идей Бахтина М.М. и Гадамера Г.-Г. способствует использованию герменевтической методологии к пониманию и интерпретации художественного текста.

При анализе, интерпретации, переводе художественного текста язык выступает средством реализации стилей. Вопросы интерпретации художественных стилей также затронуты в работе И. Андерегга (I. Anderegg). Согласно мнению ученого, язык – посредник между собеседниками и миром. Стиль – вид и способ применения языка [8, с. 183]. В настоящее время термин «дискурс» используется чаще в связи с более широким значением, включающим план «производства» смыслов. Есть возможность выявить скрытые смыслы «производства» посредством дискурсивного анализа языка. Дискурсивный подход имеет связь с деконструкцией. Основатель этого подхода Ж. Деррида считал, что «противоборства» являются составными частями художественного текста. Деконструкция позволяет выявить глубинную структура любого текста [4, с. 87 – 88]. Этот подход балансирует между герменевтическим «экстремизмом» и релятивизмом.

Герменевтическая методология в интерпретации художественных текстов направлена на обучение критическому подходу при работе с художественными текстами и эвристическому познанию. Основа – формирование понимания вхождения человека в мир новых знаний и культурных традиций. Данная цель может быть достигнута посредством диалога между читателем и автором, переводчиком и автором и т.д.

Герменевтические теории интерпретации художественных произведений отличают подходы к проблеме объективности смысла и субъективности авторского замысла. Основные понятия герменевтической методологии – текст, стиль, объяснение, язык, понимание, дискурс, контекст. Рациональность использования герменевтической методологии при понимании и интерпретации художественного текста заключается в том, что она базируется на принципах диалогичности и требует рефлексивного понимания со стороны читателя, переводчика, интерпретатора. Спектр представленных герменевтических подходов свидетельствует о многомерности и динамичности культурной среды, требующей новых современных подходов её интерпретации.

Библиографический список

1. Дильтей В. Герменевтическая система Шлейермахера в ее отличии от протестантской герменевтики. Собрание сочинений: в 6 т. *Герменевтика и теория литературы*. Москва: Дом интеллектуальной книги, 2001; Т. 4.
2. Шлейермахер Ф.Д.Э. Академические речи 1829 года. *Метафизические исследования.* Санкт-Петербург,1998; Выпуск 3, 4. Available at: http://anthropoloav.ru/ru/texts/schleier/akadem.html
3. Гадамер Х.-Г. *Истина и метод: Основы философской герменевтики*. Москва: Прогресс, 1988.
4. Маяцкий М.А. Деконструкция. *Современная западная философия. Словарь*. Москва: Политиздат, 1991.
5. Gadamer H.-G. Das *ErbeEuropas:* Beitrage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1989.
6. Медведев Н.В., Медведева Е.Е. Методологический потенциал перформативной модели языка в изучении культуры. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Общество. Коммуникация. Образование*. 2017; № 1: 99 – 107.
7. Чистилина И.А. *Герменевтическая концепция М.М. Бахтина: от идеи диалога к проблеме понимания.* Автореферат диссертации … кандидата философских наук. Краснодар, 2006.
8. Зись А.Я. *Методологические искания в западном искусствознании: Критический анализ современных герменевтических концепций.* Москва: Искусство, 1984.

References

1. Dil'tej V. Germenevticheskaya sistema Shlejermahera v ee otlichii ot protestantskoj germenevtiki. Sobranie sochinenij: v 6 t. *Germenevtika i teoriya literatury*. Moskva: Dom intellektual'noj knigi, 2001; T. 4.
2. Shlejermaher F.D.`E. Akademicheskie rechi 1829 goda. *Metafizicheskie issledovaniya.* Sankt-Peterburg,1998; Vypusk 3, 4. Available at: http://anthropoloav.ru/ru/texts/schleier/akadem.html
3. Gadamer H.-G. *Istina i metod: Osnovy filosofskoj germenevtiki*. Moskva: Progress, 1988.
4. Mayackiĭ M.A. Dekonstrukciya. *Sovremennaya zapadnaya filosofiya. Slovar'*. Moskva: Politizdat, 1991.
5. Gadamer H.-G. Das *ErbeEuropas:* Beitrage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1989.
6. Medvedev N.V., Medvedeva E.E. Metodologicheskij potencial performativnoj modeli yazyka v izuchenii kul'tury. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Obschestvo. Kommunikaciya. Obrazovanie*. 2017; № 1: 99 – 107.
7. Chistilina I.A. *Germenevticheskaya koncepciya M.M. Bahtina: ot idei dialoga k probleme ponimaniya.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filosofskih nauk. Krasnodar, 2006.
8. Zis' A.Ya. *Metodologicheskie iskaniya v zapadnom iskusstvoznanii: Kriticheskiĭ analiz sovremennyh germenevticheskih koncepciĭ.* Moskva: Iskusstvo, 1984.

Статья поступила в редакцию 20.07.21

УДК 811.133.1

Kuzmina O.A., *senior teacher, Orel State University n.a. I.S. Turgenev (Orel, Russia), E-mail: frkuzmina@mail.ru*

ABOUT THE CONVERGENCE OF MECHANISMS OF ARGOTIC WORD-CREATION (BASED ON THE MATERIAL OF THE LATEST SYNCHRONOUS CUT OF THE FRENCH YOUTH ARGOT). Word-formation aspect is one of the most important areas of argotological research of Russian and foreign linguists. The focus of this article is on the description of models of convergent argotic word formation, by means of which specific and nonspecific methods of forming unconventional vocabulary are combined. The main research methods are descriptive-analytical and symptomatic statistics. The research reveals the fact that more than 10% of youth argotisms of the newest synchronous cut are formed through the convergence of specific and nonspecific mechanisms, while the most frequent are combinations that include such techniques as verlan, truncation (apocopy), fantasy suffixation. Both models demonstrate the desire of the youth vocabulary to save language resources.

*Key words***: youth argot, mechanisms of argotic word creation, combination of word-formation techniques, foreign language borrowings, verlan, apocope.**

О.А. Кузьмина, *ст. преп., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, E-mail: frkuzmina@mail.ru*

К ВОПРОСУ О КОНВЕРГЕНЦИИ МЕХАНИЗМОВ АРГОТИЧЕСКОГО СЛОВОТВОРЧЕСТВА (НА МАТЕРИАЛЕ НОВЕЙШЕГО СИНХРОНИЧЕСКОГО СРЕЗА ФРАНЦУЗСКОГО МОЛОДЕЖНОГО АРГО)

Словообразовательный аспект является одним из наиболее важных направлений арготологических исследований отечественных и зарубежных лингвистов. В фокусе настоящей статьи находится описание моделей конвергентного арготического словообразования, посредством которых комбинируются специфические и неспецифические приемы формирования неконвенционального вокабуляра. Основные методы исследования – описательно-аналитический и метод симптоматической статистики. В результате исследования было выявлено, что более 10% молодежных арготизмов новейшего синхронического среза сформировано посредством конвергенции специфических и неспецифических механизмов, при этом наиболее частотными являются комбинации, включающие такие приемы, как верлан, усечение (апокопа), фантазийная суффиксация.

Ключевые слова: **молодежное арго, механизмы арготического словотворчества, сочетание словообразовательных приемов, иноязычные заимствования, верлан, апокопа.**

Французское молодежное арго более трех десятилетий находится в фокусе внимания многих отечественных и зарубежных лингвистов. Наибольший вклад в многостороннее исследование специфического лексического континуума внесли Э.М. Береговская, А. Вальтер, Ж.-П. Гудайе, В. Мела, А. Подгорна-Полицка, Т.И. Ретинская, А.-К. Фьеве. Арготологами изучаются различные синхронические срезы молодежного арго, исследуются механизмы словообразования, семантика и функции рассматриваемого неконвенционального субъязыка. Вместе с тем мы не обнаружили работ, посвященных полипарадигмальному анализу новейшего синхронического среза, что и предопределило актуальность предпринятого нами исследования. В настоящей статье рассматривается один из аспектов поликонстантного анализа молодежного арготического вокабуляра – конвергентное словообразование. Впервые об этом было упомянуто в работе Э.М. Береговской [1]. Т.И. Ретинская, анализируя источники и механизмы формирования студенческого арго, также подробно говорит о сочетании однородных и/или разнородных словообразовательных приемов, объединяя их в 4 группы [2].

Объектом нашего исследования являются неконвенциональные единицы французского молодежного арго, при этом предметом выступают словообразовательные модели рассматриваемых арготизмов и сочетаемость механизмов при формировании одной лексемы. Материалом для исследования послужил составленный нами глоссарий, в который вошли более 2 000 словарных единиц. При создании глоссария были использованы следующие источники:

– опубликованные арготографические работы шести французских авторов (Goudaillier [3], Mongaillard [4], Ribeiro [5], Tengour [6], Valliet [7], Vincenti [8]);

– словарные списки молодежных арготизмов, опубликованные на французском сайте lecurionaute.fr;

– онлайн-словари арготической лексики.

Основным критерием отбора источников являлась их актуальность: все рассматриваемые издания опубликованы в период с 2013 по 2019 гг., в предисловии каждого труда автором либо авторитетным экспертом дана оценка содержащихся в словаре лексем.

Анализируемые словарные списки молодежных арготизмов публиковались с 2015 г. в статьях с указанием временного периода, в течение которого фиксировались неологизмы*: Décryptez le langage des jeunes et des ados – version 2015*, *Le langage des jeunes et des ados – version 2016*, *Le langage des jeunes et des ados en 2017 – 2018*. Все лексемы сопровождаются пояснениями и примерами. После каждой статьи имеется ряд комментариев с уточнением значений арготизмов.

В качестве третьего вида источников мы использовали онлайн-словари *dictionnairedelazone.fr* и *urbandico.com*, которые регулярно обновляются как командой составителей, так и авторизованными пользователями сайта.

В ходе работы нами применялись такие методы исследования, как метод частичной выборки, статистические методы и описательно-аналитический метод.

В ходе исследования установлено, что часть молодежных арготизмов построена посредством сочетания двух и более источников и словообразовательных механизмов. Основываясь на классификации Т.И. Ретинской [2, с. 15], согласно которой все приемы арготического словопреобразования подразделены на специфические и неспецифические, можно выделить несколько подгрупп, которые охватывают различные модели образования арготической лексемы: сочетание специфических механизмов; сочетание неспецифических механизмов, сочетание специфического и неспецифического механизма, сочетание одного специфического и нескольких неспецифических механизмов.

К специфическим механизмам относятся верлан, телескопия, ироническая аббревиация и нулевая глагольная флексия; неспецифические средства формирования неконвенционального вокабуляра представлены метафорикой, паразитарной суффиксацией, усечением, редупликацией, деривацией. Что касается такого неспецифического приема, как усечение, то в работе отдельно рассматриваются его виды, а именно афереза (усечение начальных букв и слогов), синкопа (усечение срединных букв и слогов) и апокопа (усечение финальных слогов).

Представим ниже все категории сочетаемости и модели, по которым образованы арготизмы глоссария.

1. Сочетание специфических механизмов (1 модель):

– аббревиация + верлан: *feufa* ‘расист’ (*FAF – France aux Français* ‘Франция для французов’ > *fafeu* > *feufa*), *keuba* ‘отдел по борьбе с организованной преступностью’ (*BAC – Brigade anti-criminalité* ‘отдел по борьбе с организованной преступностью’ > *bakeu* > *keuba*).

2. Сочетание неспецифических механизмов (10 моделей):

– афереза + редупликация: *gengen* ‘деньги’ (*argent* ‘деньги’> *gen* > *gengen*), *teurteur* ‘инспектор’ (*inspecteur* > *teur* >*teurteur*), *zizir* ‘удовольствие’ (*plaisir* > *zir* > *zirzir*);

– афереза + суффиксация: *chichon* ‘гашиш’ (*haschich* > *schich* + *on*);

– апокопа + редупликация: *bat-bat* ‘здание’ (*batiment* > *bat* > *bat-bat*), *cracra* ‘грязный’ (*crasseux* > *cra* > *cra*), *pakpak* ‘пакистанец’ (*pakistanais* > *pak* > *pakpak*), *soumsoum* ‘украдкой’ (*en sous-marin* > *en soum* > *en soumsoum*);

– апокопа + синкопа: *paro* ‘странный’ (*paranoïaque* > *parano* > *paro*);

– апокопа + суффиксация: *amerloque* ‘американец’ (*américain* > *amer* + *loque*), *pistache* ‘бассейн’ (*piscine* ‘бассейн’ > *pis* + *tache*), *comico* ‘комиссариат полиции’ (*commissariat* ‘’ >*comi* + *co*);

– апокопа + метафора: *bibine* ‘алкогольный напиток’ (*biberon* 1) ‘бутылочка с соской’, 2) ‘выпивоха’ > *bi* > *bibine*), *bricard* ‘охранник’ (*brigadier* ‘бригадир’ > *bric* > *bricard*); *islamo* ‘мусульманин’(*islamiste* > *islam* > *islamo*);

– метафора + деривация: *balancer* ‘доносить’ (*balance* ‘весы’);

– метафора + редупликация: *blonblon* ‘европеец’ (*blond* ‘блондин’ > *blonblon*);

– метафора + апокопа: *accro* 1) ‘наркозависимый’, 2) ‘влюбленный’ (*accroché* ‘увлеченный’), *sque* ‘девушка с маленькой грудью’ (*squelettique* ‘костлявый’);

– апокопа + афереза + редупликация: *lolo* ‘килограмм’ (*kilogramme* > *kilo*> *lo*> *lolo*), *didic* ‘осведомитель’ (*indicateur* ‘осведомитель’ > *indic* > *dic* > *didic*).

3. Сочетание одного специфического и неспецифического механизма (6 моделей):

– верлан + апокопа: *beuj* ‘нога’ (*jambe* > *bejam*> *beuj*), *cèf* ‘француз’ (*français* > *céfran* > *cèf*), *mif* ‘семья’ (*famille* > *mifa* > *mif*), *turve* ‘машина’ (*voiture* > *turvoi* > *turve*);

– верлан + редупликация: *roro* ‘золото’ (*or* > *ro* > *roro*);

– верлан + деривация: *teufeur* ‘любитель вечеринок’ (*fête* ‘праздник’ > *teuf* > *teufeur*);

– афереза + верлан: *cainri* ‘американец’ (*americain* > *ricain* > *cainri*);

– апокопа + верлан: *bolos* ‘глупец’ (*lobotomisé* ‘человек, у которого удалены лобные доли головного мозга’ > *lobos* > *bolos*), *tomi* ‘обманщик’(*mythomane* ‘обманщик’ > *mytho* > *tomi*);

– аббревиация + суффиксация: *baqueux* ‘сотрудник отдела по борьбе с организованной преступностью’ (*BAC – Brigade anti-criminalité* ‘отдел по борьбе с организованной преступностью’).

4. Сочетание одного специфического и нескольких неспецифических механизмов (5 моделей):

– афереза + верлан + апокопа: *cainf* ‘африканец’ (*africain* ‘африканец’ > *fricain* > *canfri* > *cainf*), Meuda ‘Амстердам’ (*Amsterdam* > *Dam* > *Meuda*);

– апокопа + верлан + апокопа: *en screed* ‘украдкой’ (*discrètement* ‘украдкой’ > *discret* > *scredi* > *scred*);

– верлан + апокопа + суффиксация: *tiekson* ‘квартал’ (*quartier* ‘квартал’ > *tiekar* > *tiek* > *tiekson*);

– верлан + апокопа + редупликация: *meumeu* ‘наркотик’ (*came* ‘наркотик’> *meuca* > *meu* > *meumeu*);

– метафора + верлан + апокопа: *gov* ‘автомобиль’ (*wagon* ‘вагон’ > *gova* > *gov*).

Из приведенных выше категорий сочетаемости очевидно преобладание конвергенции неспецифических словообразовательных механизмов, которые способствуют образованию новых лексем и в общенациональном языке. Двумя наиболее продуктивными моделями, посредством которых построено наибольшее количество арготизмов, являются *верлан + апокопа* (сочетание одного специфического и неспецифического механизма) и *апокопа + суффиксация* (сочетание неспецифических механизмов). Очевидно стремление арготирующей молодежи к языковой игре при использовании кодирования и экономии языковых средств: апокопа фигурирует в обеих словообразовательных моделях.

Большую роль в пополнении арготического фонда французской молодежи играют заимствования из иностранных языков, которые претерпевают различные изменения. Модели комбинаторного словообразования с участием названного источника заслуживают отдельного рассмотрения:

– заимствование + верлан: *dar* 1) ‘трудный’, 2) ‘гениальный’ (англ. *hard* ‘тяжелый’), *deuspi* ‘быстро’ (англ. *speed* ‘скорость’);

– заимствование + деривация: *ambiancer* 1) ‘создать настроение’,

2) ‘уговорить на что-либо’ (нуши *ambiance* ‘праздник’), *bader* ‘тревожить’ (англ. *bad* ‘плохой’), *bad-triper* ‘волноваться’ (англ. *bad-trip* ‘плохое путешествие’); *blackiser* ‘чернеть’ (англ. *black* ‘черный’);

– заимствование + апокопа: *bzèzes* ‘грудь’ (араб. *bzèzil* ‘грудь’), *kholot* ‘никчемный человек’ (араб. *khololo*/ *khoroto* ‘никчемный человек’), *vibe* ‘мода’ (англ. *vibration* ‘вибрация’, ‘резонанс’);

– заимствование + афереза: *check* ‘приветствовать’ (англ. *handshake* ‘рукопожатие’), *hood* ‘соседство’ (англ. *neighbourhood* ‘соседство’);

– заимствование + метафора: *fly* ‘состояние блаженства’ (англ. *fly* ‘летать’), *hasbeen* ‘вышедший из моды’;

– заимствование + редупликация: *kif-kif* ‘идентичный’ (араб. *kif* ‘блаженство’, ‘такой же’), *taf-taf* ‘быстро’ (волоф *taf* ‘работа’);

– заимствование + суффиксация: *bledard* ‘жалкий тип’ (араб. *bled* ‘страна происхождения’, ‘деревня’);

– заимствование + апокопа + редупликация: *bibi* ‘продавать’ (цыг. *bicrave* ‘продавать’ > *bi* >*bibi*);

– заимствование + апокопа + верлан: *neuski* ‘скинхэд’ (англ. *skinhead* ‘скинхэд’ > *skin* > *skineu* > *neuski*);

– заимствование + метафора + верлан: *gumschwi* ‘средство контрацепции’ (англ. *chewing-gum* ‘жевательная резинка’);

– заимствование + верлан + апокопа + редупликация: *deudeu* ‘быстро’ (англ. *speed* ‘скорость’ > *deuspi* > *deu* > *deudeu*).

Представим долю каждого из упомянутых источников и механизмов формирования молодежных арготизмов (рис. 1).

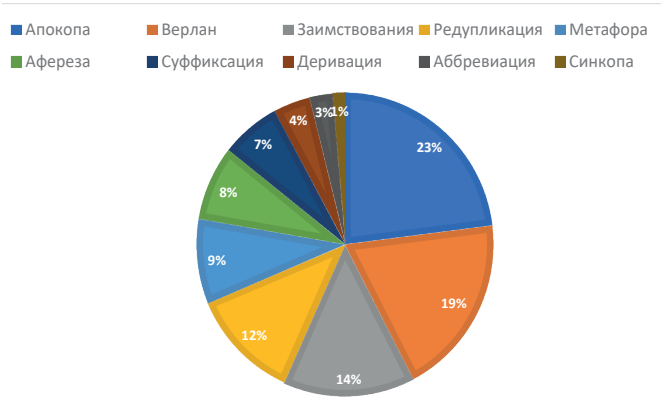


Рис. 1. Источники и механизмы формирования молодежных арготизмов

Наши результаты лишь отчасти совпали со словообразовательным анализом французского студенческого арго, проведенным Т.И. Ретинской в 2004 г. [2]. Французское студенческое арго отличалось изобилием метафоры, новейший синхронический срез демонстрирует продуктивность апокопы на разных этапах трансформации арготизма. В наших предыдущих работах мы указывали на эту особенность словообразования неконвенциональных лексем, зафиксированных в новейших аргографических источниках [9].

Мы разделяем точку зрения Т.И. Ретинской, отметившей, что «наличие нескольких словообразовательных механизмов для создания одного арготизма объясняется, главным образом, не криптолалической функцией, а двумя другими: репрезентативной и людической» [10, с. 246]. Проведенный анализ демонстрирует и наличие еще одной немаловажной функции (учитывая высокое процентное содержание лексических единиц, сформированных

посредством усечения), реализуемой носителями молодежной арготической лексики – функции экономии языковых средств, о которой впервые упоминал Е.Д. Поливанов [11].

Итак, в настоящей статье мы представили 33 словообразовательные модели, посредством которых образовано более 10% французского молодежного неконвенционального вокабуляра. Нами выявлены наиболее продуктивные специфические и неспецифические механизмы, которые формируют лексический фонд исследуемой референтной группы, а также самые активные словообразовательные модели. Отметим лидирующие позиции двух специфических приемов формирования молодежного нонстандарта: аббревиация (присутствует в 2 моделях) и верлан (15), и трех неспецифических механизмов: метафорика (8) и усечение по типу апокопы (18).

Сравнительный анализ приемов арготического словопреобразования демонстрирует тенденцию носителей молодежного арго к применению финального усечения слов, тем самым реализуя функцию экономии языковых средств. Вместе с тем активное использование кодирования позволяет говорить о наличии криптолюдической функции.

В дальнейшем нам представляется перспективным исследовать те модели арготического словотворчества, которые образованы на основе лексем, заимствованных из традиционного и общего арго.

Библиографический список

1. Береговская Э. М. Механизмы, формирующие французское арго. *Проблемы социального разноречия.* Смоленск: СГПИ, 1995: 11 – 19.
2. Ретинская Т.И. *Источники и механизмы формирования французского студенческого арго.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2004.
3. Goudaillier J.-P. *Comment tu tchatches! Dictionnaire du français contemporain des cités. Nouvelle édition augmentée*. Paris: Maisonneuve et Larose, 2019.
4. Mongaillard V. *Le petit livre de la tchatche. Décodeur de l'argot des cités*. Paris: Éds First-Gründ, 2013.
5. Ribeiro S. *Dictionnaire Ados/Français*. Paris: Éds First, 2014.
6. Tengour A. *Tout l'argot des banlieues. Le dictionnaire de la zone en 2600 définitions*. Paris: Les Éditions de l'Opportun, 2013.
7. Valliet B. *Lexique ta mère*. Tournai: Édition FORTUNA. 2018.
8. Vincenti A. *Les mots du bitume. De Rabelais aux rappeurs, petit dictionnaire de la langue de la rue*. Paris: Le Robert, 2017.
9. Ретинская Т.И., Кузьмина О.А. Системные механизмы арготического словопреобразования (на материале новейшего синхронического среза французского молодежного арго). *Вестник Удмуртского университета.* Серия: История и филология. 2020; Т. 30, № 6: 1031 – 1036.
10. Ретинская Т.И. Французское молодежное арго: новейший синхронический срез. *Романские языки и культуры: от античности до современности:* сборник материалов VIII Международной научной конференции. Москва, 2016: 244 – 248.
11. Поливанов Е.Д. Где лежат причины языковой экономии. *Статьи по общему языкознанию*. Москва: Наука, 1968: 75 – 89.

References

1. Beregovskaya `E. M. Mehanizmy, formiruyuschie francuzskoe argo. *Problemy social'nogo raznorechiya.* Smolensk: SGPI, 1995: 11 – 19.
2. Retinskaya T.I. *Istochniki i mehanizmy formirovaniya francuzskogo studencheskogo argo*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2004.
3. Goudaillier J.-P. *Comment tu tchatches! Dictionnaire du français contemporain des cités. Nouvelle édition augmentée*. Paris: Maisonneuve et Larose, 2019.
4. Mongaillard V. *Le petit livre de la tchatche. Décodeur de l'argot des cités*. Paris: Éds First-Gründ, 2013.
5. Ribeiro S. *Dictionnaire Ados/Français*. Paris: Éds First, 2014.
6. Tengour A. *Tout l'argot des banlieues. Le dictionnaire de la zone en 2600 définitions*. Paris: Les Éditions de l'Opportun, 2013.
7. Valliet B. *Lexique ta mère*. Tournai: Édition FORTUNA. 2018.
8. Vincenti A. *Les mots du bitume. De Rabelais aux rappeurs, petit dictionnaire de la langue de la rue*. Paris: Le Robert, 2017.
9. Retinskaya T.I., Kuz'mina O.A. Sistemnye mehanizmy argoticheskogo slovopreobrazovaniya (na materiale novejshego sinhronicheskogo sreza francuzskogo molodezhnogo argo). *Vestnik Udmurtskogo universiteta.* Seriya: Istoriya i filologiya. 2020; T. 30, № 6: 1031 – 1036.
10. Retinskaya T.I. Francuzskoe molodezhnoe argo: novejshij sinhronicheskij srez. *Romanskie yazyki i kul'tury: ot antichnosti do sovremennosti:* sbornik materialov VIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva, 2016: 244 – 248.
11. Polivanov E.D. Gde lezhat prichiny yazykovoj `ekonomii. *Stat'i po obschemu yazykoznaniyu*. Moskva: Nauka, 1968: 75 – 89.

Статья поступила в редакцию 20.07.21

УДК 050 (470)

Merkushina E.A., *postgraduate (42.06.02 – Mass media and information and library science, "Journalism"), Department of Russian and Foreign Literature, Journalism, Tambov State University n.a. G.R. Derzhavin (Tambov, Russia), E-mail: len.merk2005@yandex.ru*

INTERNET MEDIA IN THE INFORMATION SPACE OF A REGION: CONTENT, COMMUNICATION, ARCHITECTONICS. The study analyzes the content, structure, communication solutions of regional Internet media in the Central Federal District on the example of the KO44.RU information portal of Kostroma Region and the OnlineTambov.ru information agency. As a result of the study, it is revealed that private Internet media sites have certain typical characteristics of content, a set of tools for communicating with the audience, and a clear site structure. Internet media have no restrictions on the amount of content on their own site and at the same time increase the amount of information due to third-party resources: links to blogs, third-party sites, social networks. Most of the content is local regional news or federal news with a link to the area, which is typical for the glocalization of the information space. Communication tools are used to attract and retain audience on the site: comments, news reposts, an invitation to download more news and other interactive tools. A site's architectonics is focused on structuring news according to several criteria: topic, relevance, for the audience (top read news, top commented news), importance from the editorial point of view (highlighting a section or topic in a way different from similar sections). As a result, the structure of a site resembles a layout similar to the layout of regional newspapers.

Key words: **glocalization, genre, interactivity, information space, content, regional media, internet media.**

Е.А. Меркушина, *аспирант, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», г. Тамбов, E-mail: len.merk2005@yandex.ru*

СЕТЕВЫЕ СМИ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНА: КОНТЕНТ, КОММУНИКАЦИЯ, АРХИТЕКТОНИКА

В ходе исследования были проанализированы контент, структура, коммуникативные решения региональных сетевых СМИ Центрального федерального округа на примере информационного портала Костромской области KO44.RU и информационного агентства «ОнлайнТамбов.ру». В результате проведенного исследования выявлено, что сайты частных сетевых СМИ имеют определенные типовые характеристики контента, набор инструментов коммуникации с аудиторией, четкую структуру сайта. Сетевые СМИ не имеют ограничений по объему контента на собственном сайте и вместе с тем увеличивают объем информации за счет сторонних ресурсов: ссылок на блоги, сторонние сайты, социальные сети. Большая часть контента – местные региональные новости или федеральные новости с привязкой к местности, что характерно для глокализации информационного пространства. Коммуникативные инструменты служат для привлечения и удержания аудитории на сайте: комментарии, репосты новостей, приглашение загрузить больше новостей и прочие интерактивные инструменты. Архитектоника сайта ориентирована на структурирование новостей по нескольким критериям: тематика, актуальность для аудитории (топ читаемых новостей, топ комментируемых новостей), важность с точки зрения редакции (выделение раздела или тематики отличным от аналогичных разделов образом). В результате структура сайта напоминает оформление, схожее с верстkой региональных газет.

Ключевые слова: **глокализация, жанр, интерактивность, информационное пространство, контент, региональные СМИ, сетевые СМИ.**

В эпоху становления так называемого информационного общества рост объема информации происходит со скоростью, опережающей любые возможности человека. Информация (или ее отсутствие) оказывает на общество и на каждого отдельного человека социальное, психологическое и культурное воздействие. На уровне регионов в этом процессе задействованы и местные СМИ, которые участвуют в формировании информационного пространства региона. Данная статья подводит некоторые итоги исследования проблемы построения контента современных региональных сетевых средств массовой информации Центрального федерального округа и определения эффективности использования сетевого СМИ как важнейшего канала распространения информационной политики.

Цель – исследование современного регионального информационного пространства на примере сетевых СМИ Центрального федерального округа. На основе анализа информационного портала Костромской области КО44.RU и информационного агентства «ОнлайнТамбов.ру» – типовые характеристики контента, набор инструментов коммуникации с аудиторией, структура сайта и т.д. – выявляются типологические сходства, аналогии и различия. Это позволяет выявить закономерности, особенности развития региональных сетевых СМИ, а также проблемы и перспективы их развития, в чем и заключается новизна исследования.

Каждое важное положение проиллюстрировать примерами из Костромских и Тамбовских сайтов, подводя к частным и общим выводам.

Так как одним из важных источников актуальной социально значимой информации в региональном информационном пространстве являются сетевые средства массовой информации, целью исследования стал анализ структуры и содержания сетевых СМИ разных регионов ЦФО, форм коммуникации и принципов организации пространства сайта для выявления характерных особенностей локальных медиа и способов взаимодействия с аудиторией. Принципы данного взаимодействия отражены в Положениях об информационной политике региона, в важнейших нормативно-правовых актах, декларирующих роль получения информации в рамках развития демократического общества.

Теоретической базой исследования послужили постулаты информационной политики, отраженной в следующих документах: Постановление губернатора Костромской области от 25 августа 2009 г. N 177 «Об информационно-аналитическом управлении Костромской области», а также нормативно-правовые акты Департамента информационной политики, анализа и развития коммуникационных ресурсов Костромской области, Постановление администрации города Тамбова от 24.11.2008 N 8849 «Об утверждении Концепции информационной политики администрации города Тамбова». На основании анализа документов и реального отражения региональной информационной политики в сетевых СМИ двух регионов мы стремимся определить эффективность использования сетевого СМИ как приоритетного канала распространения информационной политики.

Информационная политика, отраженная в документальной базе, – это «совокупность принципов, норм и практических действий в области управления информационными процессами в обществе» [1]. Цели информационной политики, которым органы государственной власти и местного самоуправления в регионе уделяют значительное внимание, включают создание единой информационной инфраструктуры, развитие информационных и телекоммуникационных технологий, формирование средствами массовой информации благоприятного имиджа населенного пункта; улучшение эффективности управления за счет информационных технологий. Региональные сетевые СМИ могут использоваться органами государственной власти и местного самоуправления в целях «совершенствования системы информирования населения о деятельности органов государственной власти и администрации города» [1].

Кроме основных положений информационной политики, данное исследование опирается на следующие теоретические предпосылки ряда исследователей (Лукина, Кожевников, Страшнов, Деева, Кихтан).

На контент региональных сетевых СМИ напрямую влияет то, что они обладают свойством трансграничности – независимости распространения информации от национально-территориальных и государственных образований 2, с. 47]. В то же время для регионов в сети Интернет характерна так называемая глокализация массовой информации. Данное понятие «характеризует собой стратегию сочетания глобальных и локальных интересов и ориентаций» [3, с. 111]. В процессе глокализации увеличивается значение местностей, городов, районов, больше внимания в местных СМИ должно уделяться территориальной самобытности, главными участниками становятся отдельные местности, города. Глокализация средств массовой информации способствуют самоидентификации, консолидации местной аудитории, закреплению интереса к местным, зачастую бытовым проблемам: «таким способом личность сознательно или инстинктивно защищает и отстаивает свою неповторимость. И местные СМИ, как никакие другие, способны в этом помочь» [4, с. 197].

Обеспечение разнообразия контента, представление всего многообразия событий как российских, так и мировых новостей происходит за счет создания отдельных разделов и подразделов на каждую тему или подтему. Также отметим, что в контенте региональных сетевых СМИ могут использовать «многомиллионную армию пользователей соцсетей в качестве потенциальных «корреспондентов», поставщиков информации [5, с. 452].

Кроме контента, большое значение имеет и архитектоника сайтов сетевых СМИ. Отмечено, что сетевые СМИ, как и печатные издания, выстраивают информацию на странице четкими блоками, расположенными рядом друг с другом, но сайт не перегружен информацией, и ее довольно легко считывать со страниц сайта [6, с. 218].

Информационная политика властей не должна вступать в противоречие с редакционной политикой самого СМИ, которая представляет собой внутреннюю информационную политику каждого средства массовой информации. На основе эмпирических наблюдений, проведенных нами[1], сделан вывод, что редакционная политика в современных региональных сетевых СМИ – некая договоренность о предпочтительном контенте. В отличие от информационной политики региона, она в большинстве случаев не зафиксирована на бумаге. Она зависит в первую очередь от учредителя, но после того, как определены основные направления контента, позиция по отношению к органам местной власти, роль в информационной политике играют профессиональные качества и личные предпочтения журналистов, конкуренция в медиасфере и внедряемые информационные технологии, экономические показатели и характер производственной деятельности региона (сельскохозяйственный регион, наличие градообразующих предприятий) и т.п.

С помощью методов сравнительного анализа и синтеза, контент-анализа в работе поставлена задача выявления специфических особенностей региональных сетевых СМИ в сфере распространения информационной региональной политики.

Говоря о тенденциях развития сетевых средств массовой информации, можно назвать ряд уже устоявшихся особенностей контента, коммуникации и архитектоники, характерных для медиа в целом, в том числе и в регионах. Эмпирической базой анализа послужили новостные сайты: Информационный портал Костромской области КО44.ru; ИА «ОнлайнТамбов.ру», отобранные по количеству посещаемости за 31 день среди самостоятельных региональных зарегистрированных сетевых СМИ, по данным портала LiveInternet[2].

1. Тематика сетевых средств массовой информации, как правило, складывается из актуальных событий во всех сферах общества. Сетевые СМИ способны транслировать контент по широчайшей тематике не только без территориальных ограничений, но и без ограничений по объему предоставляемой информации.

Типично также ранжирование новостного контента за счет различных блоков новостей (новости часа, самые читаемые новости, новости дня, главные новости).

Так, на сайте КО44.ru – тематическое разнообразие новостей сайта достигается за счет множества разделов, которые раскрывают все основные общественные темы: общество, экономика, политика, культура, закон.

На главной странице текстовый материал представлен заголовками и короткими текстовыми сообщениями. Редакция размещает одно-два предложения из текста новости, часто – не заканчивая предложение, разрывая посередине и предлагая читателю открыть ссылку «Подробнее». Иллюстрации представлены как непосредственно с каждым материалом, так и имеют отдельный раздел – «Репортажи», где размещены фоторепортажи. Видеоконтент также располагается в отдельном разделе, в основном это видео, посвященное Костроме и вышедшее на региональных и федеральных телеканалах.

На сайте представлены следующие виды контента: текстовый, он занимает больший объем, иллюстраций и видео, ссылок на онлайн-радио и подкасты нет.

Дополнить и разнообразить контент позволяет ссылка на блоги. Авторами блогов являются И. Очагова – редактор данного информационного портала, материалы которой в разделе «Блоги» не отличаются от других информационных материалов на сайте, Д. Михалевич (*«студентка 3-го курса Сорбонны, блогер и фотограф. Родилась в Лейпциге, выросла в Костроме и уехала покорять Париж»*[3]), пишущая о жизни во Франции (всего ссылка на 3 материала); К. Иванова, пишущая о костромичах и бытовых проблемах (*«Как выжить в костромской многоэтажке, или 5 видов соседского насилия»*[4], *«Ты ещё замуж-то не вышла? Или почему в Костроме замужество – главная цель жизни»* [5]).Обновление блогов происходит не регулярно.

На сайте информационного агентства «ОнлайнТамбов.ру» большая часть новостей – региональный контент. Мировые и российские события представлены только в том объеме, в котором они могут быть интересны жителям региона: *«Госдума приняла закон о повышении больничных до уровня МРОТ»* [6], *«Сроки вступительных экзаменов перенесут из-за коронавируса»* [7], *«Две трети жителей России оказались без сбережений в кризис»*[8]. Что касается максимального достижения разнообразия контента и освещения в СМИ всех общественно значимых новостей, то на сайте ИА отсутствует раздел «Политика». С событиями в политической жизни города можно познакомиться в разделах «Общество», «Экономика», «Гость на линии», однако это не является полноценной заменой данного тематического раздела.

Типы подачи информации: текст, иллюстрации, редко – видео, аудиоподкастов нет. Особенно стоит отметить наличие на сайте раздела «Инфографика». Использование инфографики сейчас становится все более популярным среди печатных и электронных изданий, но довольно пока не слишком распространено в региональных сетевых медиа.

Большинство текстовых материалов – новостные статьи, заметки небольшого объема с иллюстрациями, которые чаще всего представляют собой общие

фото (здания, машины, улицы) или иллюстрации, происхождение которых сложно определить – это могут быть как иллюстрации из Интернета, так и фотографии предметов (деньги, книги, часы и т.п.). В разделе «Фотоленты» представлены тематические подборки фотографий *(«Вечер стендапа в Тамбове 22.03.2020», «Репетиции в Тамбовском драматическом театре 21.03.2020», «Кино в условиях коронавируса 20.03.2020»*)[9] без каких-либо пояснений и комментариев. Интервью представлены в разделе «Гость на линии». Связных с сайтом блогов нет, популярный для сетевых медиа формат пользовательского, авторского журналистского контента не представлен.

2. Основным коммуникативным инструментом в сетевых СМИ считается интерактивность. Это не только форма общения аудитории с редакцией или пользователей между собой, разделы с «народными» или «гражданскими» новостями. Пользователь часто не подозревает, о том, что происходит интерактивное взаимодействие между ним и СМИ. Так, интерактивность проявляется в выборе конкретного раздела или в предложении сайта «Загрузить еще» новости по ходу прокручивания новостной ленты. Аудитории предлагают сделать выбор: остановится или листать дальше. И такое приглашение сайта также является формой интерактивности: пользователь посылает запрос на увеличение количества просматриваемых новостей, СМИ выдает подборку. Другой вид интерактивного контента является частью инфотеймента: опросы, анкеты, викторины.

Сайт КО44.ru предлагает следующие формы интерактивности: возможность поделиться новостью в социальных сетях, увеличить размер текста на странице, поставить новости оценку, написать комментарий. Что касается комментариев, то на главной странице сайта есть пустой блок «Комментарии», где должны были бы отображаться последние комментарии. Как показал мониторинг сайта, подавляющее большинство новостей не имеет ни оценок от пользователей, ни репостов. Раздел «Конкурсы» предлагает аудитории совместные конкурсы с кинотеатром «Синема Стар». Пользователи должны ответить на вопрос и прислать ответ на почту редакции СМИ, среди правильно ответивших выбирают несколько человек, выбранных случайным генератором чисел. Приз – билет на фильм.

Из способов актуализации информации в нижней части сайта представлены разделы «Самое читаемое январь – 2021», «Самое читаемое зима 2020 – 2021», «Самое читаемое 2020».

Интерактивное взаимодействие на сайте ИА «ОнлайнТамбов.ру» осуществляется за счет участия пользователей в опросах, возможности прислать на адрес редакции новость, фото или видео, по номеру телефона, в WhatsApp, Viber. Комментировать новости можно только в социальных сетях, на которые на сайте ИА есть ссылки. Также любой новостью можно поделиться в социальных сетях.

3. Попытка привлечь аудиторию с помощью доступной и удобной структуры. Данные способы привлечения пользователя к содержанию сетевого средства массовой информации направлены на увеличение количества посетителей сайта, времени пребывания на сайте одного пользователя.

Архитектоника сайта КО44.ru опирается на разные тематические и функциональные разделы: «Лента новостей», «Блоги», «Общество», «Политика», «Экономика», «Происшествия», «Здоровье», «Технологии», «Спорт», «Культура», «Закон и порядок», «Спецпроекты», «Блоги». Верхняя часть традиционно начинается с логотипа, которым служит название сайта и основных рубрик. В данном проекте к ним добавляются разделы по конкретным темам через хэштеги.

В верхней части сайта расположена ссылка на разнообразные тематические разделы, что напоминает традиционную рубрикацию газеты: как читатель перелистывает страницы и знакомится с новой рубрикой, так и пользователь сайта, прокручивая страницу вниз, открывает новые разделы. В нижней части сайта дублируются рубрики, расположенные также в центральной части сайта.

Структура сайта ИА «ОнлайнТамбов.ру» максимально приближена к классической для региональных новостных сайтов структуре. Верхняя часть сайта – ссылка на разделы «Главная», «Все новости», «Общество», «ЖКХ», «Экономика», «Происшествия», «Культура», «Спорт», «75 лет Победы». Именно эти разделы выделены как главные на сайте, хотя чуть выше, более мелким шрифтом есть и другие ссылки на разделы: «Инфографика», «Гость на линии», «Новости бизнеса», «Афиша», «Опрос», «Фотоленты», «Закон», «Идем в гости», «Спецпроекты», «Архив».

В левой части располагается топ самых читаемых, самых комментируемых новостей. В правой части располагаются опросы, всегда связанные с актуальными событиями. На момент анализа сайта – *«Изменится ли Ваша жизнь без Интернета?»*[10].

Ранжирование новостного контента на сайте ИА «Онлайн Тамбов.ру» происходит за счет блока актуальных новостей с левой стороны, а также за счет специальных разделов, которые появляются в случае чрезвычайной ситуации, во время крупных мировых и российских событий. В нашем случае это раздел «Коронавирус». Название раздела написано красным цветом в отличие от остальных разделов, названия которых имеют черный цвет.

На странице «Все новости» новости представлены в виде классической «ленты» – иллюстрация, дата, заголовок, лид, количество просмотров, хэштеги. Гиперссылкой на новость служит заголовок, приглашения для пользователя «Читать далее» нет.

Проанализировав структуру и содержание сайтов региональных сетевых для выявления характерных особенностей локальных медиа, а также способов их взаимодействия с аудиторией, пришли к следующим выводам:

1. Контент. Разнообразие контента обеспечивается в основном за счет освещения событий в регионе. Редки примеры использования в контенте СМИ одного региона новостей соседних регионов. Многие используют такой формат как «дайджест» – подборка, которая содержит краткие обзоры, аннотации и основные положения статей, или в котором сжато передается содержание самых интересных публикаций за какой-то период.

Жанровое наполнение региональных сетевых СМИ не отличается разнообразием. Из монологичных жанров можно выделить новостные статьи и заметки, из диалогичных – интервью. Видеоматериалы в основном представлены любительским видео и материалами со ссылкой на сайты местных и федеральных телеканалов. Аналитические и художественно-публицистические жанры встречаются редко. Фоторепортажи в региональных сетевых СМИ в основном не имеют художественной или публицистической ценности, в основном это подборки фотографий с массового мероприятия.

Сайты СМИ стремятся к ранжированию информации с помощью различных разделов-«топов», «самое читаемое», «самое комментируемое», по количеству просмотров, по значимости. Для реализации целей информационной политики необходимо, чтобы в такие разделы попадало больше новостей, освещающих реальную деятельность органов власти. Однако здесь необходимо соблюдение баланса между информированностью и достоверностью, открытость источников, повышение доверия к содержанию, разъяснение политики органов самоуправления, а не упоминание тех или иных фактов и событий с участием представителей органов власти.

2. Коммуникация. Сайт региональных сетевых СМИ использует различные способы привлечения аудитории и удержания ее на сайте: комментарии, репосты новостей в социальные сети непосредственно с сайта, приглашение «Загрузить еще» в ленте новостей, «Продолжить чтение» конкретной новости. Актуальным на большинстве региональных сайтов СМИ остаются предложения добавить новость в специальный раздел с «народными новостями» или прислать на адрес редакции. Возможностью для сетевых СМИ увеличить взаимодействие с аудиторией является игровой контент: опросы, викторины, конкурсы.

3. Архитектоника. Сайты региональных сетевых СМИ отличает множество блоков и разделов на главной странице. Данная попытка вместить максимум разнообразного контента и тем самым удержать пользователя может привести к обратному результату: в пестроте множества блоков пользователю сложнее найти нужную информацию. Структура сайта напоминает концептуальную модель традиционных региональных изданий, что уже не способствует привлечению внимания современной аудитории.

4. Эффективность региональных сетевых СМИ в реализации информационной политики проявляется на уровне контента как количественный показатель (увеличение числа коротких информационных заметок с упоминанием представителей власти, государственных и муниципальных управленческих структур и т.п.). Коммуникация с аудиторией также может способствовать увеличению числа «просмотров» новостей, ориентированных на реализацию положений информационной политики, однако нет даже попытки выстроить общественный диалог на базе СМИ. В структуре сайтов отмечается отсутствие разделов, прямо или косвенно посвященных местной власти (ИА «ОнлайнТамбов.ру»).

Перспективы развития региональных сетевых СМИ как средства формирования регионального информационного пространства и как канала распространения региональной информационной политики органов власти можно связать с несколькими факторами:

– рост аудитории, которая использует Интернет как основной источник информации. По данным Mediascope, в феврале – ноябре 2020 года Интернетом в России хотя бы раз в месяц пользовались в среднем 95,6 млн человек, или 78,1% населения всей страны старше 12 лет. В среднем за день в Интернет выходили 87,1 млн человек, или 71,1% населения России [7];

– необходимо прогнозировать, что с ростом аудитории будет увеличиваться имиджеобразующая функция региональных сетевых СМИ, которые уже сейчас формируют у пользователей представление об имидже города, региона и его руководителей.

В дальнейшем для реализации грамотной и эффективной региональной информационной политики, необходимой в условиях цифрового общества, органы власти и сетевые издания должны стремиться к:

– актуализации контента: увеличение аналитических данных,

– развитию современных жанровых форм: мультимедиа, сторителлинга, лонгридов,

– увеличению способов взаимодействия с аудиторией,

– развитию диалога,

– изменению структуры сайта в пользу более компактной,

– выстраиванию структуры сайта, которая позволит актуализировать уникальный региональный контент.

Примечания

[1]Меркушина Е.А. Реализация целей информационной политики через формирование повестки дня в сетевых СМИ. *Проблемы массовой коммуникации: новые подходы*: материалы Всероссийской научно-практической конференции аспирантов и студентов. 2019: 110 – 112.

[2]*LiveInternet: Рейтинг сайтов. Категория: Новости и СМИ*. Available at: https://www.liveinternet.ru/rating/ru/#geo=ru;group=media

[3]*Блог Дарьи Михалевич*. Available at: https://ko44.ru/blogs/itemlist/user/609-2021-03-12-14-08-15.html

[4]Иванова К. *Как выжить в костромской многоэтажке, или 5 видов соседского насилия*. Available at: https://ko44.ru/blogs/item/24135-kak-vyizhit-v-kostromskoy-mnogoetazhke-ili-daesh-zakon-protiv-sosedskogo-nasiliya.htmlhttps://ko44.ru/blogs/itemlist/user/609-2021-03-12-14-08-15.html

[5]Иванова К. *Ты ещё замуж-то не вышла? Или почему в Костроме замужество – главная цель жизни*. Available at: https://ko44.ru/blogs/item/22865-tyi-eschyo-zamuzh-ne-vyishla?-ili-pochemu-v-kostrome-zamuzhestvo-glavnaya-tsel-zhizni.html. (дата обращения 01.02.2021).

[6]Мартынов А. *Госдума приняла закон о повышении больничных до уровня МРОТ*. Available at: https://www.onlinetambov.ru/news/society/gosduma-prinyala-zakon-o-povyshenii-bolnichnykh-do-urovnya-mrot/

[7]Мартынов А. *Сроки вступительных экзаменов перенесут из-за коронавируса*. Available at: https://www.onlinetambov.ru/news/society/sroki-vstupitelnykh-ekzamenov-perenesut-iz-za-koronavirusa/

[8] Мартынов А. *Две трети жителей России оказались без сбережений в кризис*. Available at: https://www.onlinetambov.ru/news/economy/dve-treti-zhiteley-rossii-okazalis-bez-sberezheniy-v-krizis-podrobnosti-https-regnum-ru-news-economy/

[9]*Фотогалерея Онлайн Тамбов.ру* Available at: https://www.onlinetambov.ru/phototapes/

[10]Опросы. *«Изменится ли Ваша жизнь без интернета?»*. Available at: https://www.onlinetambov.ru/survey/?PAGEN_2=6

Библиографический список

1. *Об утверждении Концепции информационной политики администрации города Тамбова*. Постановление администрации города Тамбова от 24.11.2008 N 8849 Available at: http://docs.cntd.ru/document/445066991
2. Лукина М.М., Фомичева И.Д. *СМИ в пространстве Интернета*. Москва, 2005.
3. Кожевников Н.Н., Пашкевич Н.Л. Глокализация: концепции, характерные черты, практические аспекты. *Вестник ЯГУ*. 2005; Т. 2, № 3: 111 – 115.
4. Страшнов С. *Актуальные медиапонятия: опыт словаря сочетаемости*. Иваново: Издательские решения, 2017.
5. Беленко В.Е. Зырянов В. А. Контент социальных сетей в материалах СМИ. *Вопросы теории и практики журналистики*. 2018; Т. 7, № 3: 444 – 458.
6. Деева И.В., Кихтан В.В., Клеменова Е.Н. Особенности предъявления контента интернет-изданиями на современном этапе развития. *Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева*. 2018; Т. 2, № 2: 212 – 220.
7. Аудитория интернета в России в 2020 году. *Mediascope*. Available at: https://mediascope.net/news/1250827/

References

1. *Ob utverzhdenii Koncepcii informacionnoj politiki administracii goroda Tambova*. Postanovlenie administracii goroda Tambova ot 24.11.2008 N 8849 Available at: http://docs.cntd.ru/document/445066991
2. Lukina M.M., Fomicheva I.D. *SMI v prostranstve Interneta*. Moskva, 2005.
3. Kozhevnikov N.N., Pashkevich N.L. Glokalizaciya: koncepcii, harakternye cherty, prakticheskie aspekty. *Vestnik YaGU*. 2005; T. 2, № 3: 111 – 115.
4. Strashnov S. *Aktual'nye mediaponyatiya: opyt slovarya sochetaemosti*. Ivanovo: Izdatel'skie resheniya, 2017.
5. Belenko V.E. Zyryanov V. A. Kontent social'nyh setej v materialah SMI. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki*. 2018; T. 7, № 3: 444 – 458.
6. Deeva I.V., Kihtan V.V., Klemenova E.N. Osobennosti pred`yavleniya kontenta internet-izdaniyami na sovremennom `etape razvitiya. *Vestnik Volzhskogo universiteta imeni V.N. Tatischeva*. 2018; T. 2, № 2: 212 – 220.
7. Auditoriya interneta v Rossii v 2020 godu. *Mediascope*. Available at: https://mediascope.net/news/1250827/

Статья поступила в редакцию 22.07.21

УДК 811

Milovanova M.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: mv_ milovanova@volsu.ru*
Terentyeva E.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: ev_terenteva@volsu.ru*

EXPLICATION OF THE ADDRESSANT AND THE ADDRESSEE IN COMMUNITIES OF PROTEST MOBILIZATION (ON THE MATERIAL OF RUSSIAN SOCIAL NETWORKS). The article briefly describes specific features of protest Internet communication, names its functions, goals; it is shown that this type of communication is closely related to a specific situation, is carried out in a digital environment, and involves an interactive relationship between addressee and addressee. The protest is interpreted as a special communication system characterized by spatio-temporal, objective and collective-personal dimensions. On the material of the Russian-language protest content posted on the popular Russian social networks VKontakte, Odnoklassniki, as well as in the Russian segment of Instagram, Twitter, Facebook, methods and means of explication of the addressant and addressee are described. It is shown that depending on the selected type (community member, administrator, moderator, opinion leader or third-party author, whose publications in the community are shared by its members), the addressee receives a different explication: in the indication of the author in the publication header; in methods of identification with community members; in direct calls for concrete action; in the header of the publication, where the repost is indicated; in the comments, signatures, additions of the co-addressee to the repost, which initiate a protest reaction from members of social communities. It has been established that the mass addressee is explicated by the use of interactive signs of approval; using the repost functionality, indicating data on those who made the repost with the ability to go to their profile; an indication of authorship in the comment header; presentation of a personal position in the comments; positive / negative identification with the addressee in the comments; short self-presentations of community members in the comments.

Key words: **conflict mobilization, collective and personal dimension, social networks, addressant, addressee, Russian language.**

М.В. Милованова**,** *д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: mv_ milovanova@volsu.ru*
Е.В. Терентьева**,** *д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет г. Волгоград, E-mail: ev_terenteva@volsu.ru*

ЭКСПЛИКАЦИЯ АДРЕСАНТА И АДРЕСАТА В СООБЩЕСТВАХ ПРОТЕСТНОЙ МОБИЛИЗАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОССИЙСКИХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ)

В статье кратко охарактеризованы специфические черты протестной интернет-коммуникации, названы ее функции, цели; показано, что данный вид коммуникации тесно связан с определенной ситуацией, осуществляется в цифровой среде, предполагает интерактивные отношения адресанта и адресата. Протест интерпретируется как особая коммуникативная система, характеризующаяся пространственно-временным, предметным и коллективно-личностным измерениями. На материале русскоязычного протестного контента, размещенного в российских популярных социальных сетях ВКонтакте, Одноклассники, а также в российском сегменте Инстаграм, Твиттер, Фейсбук, описаны способы и средства экспликации адресанта и адресата. Показано, что в зависимости от выделенного типа (член сообщества, администратор, модератор, лидер мнений или сторонний автор, публикациями которого в сообществе делятся его участники) адресант получает различную экспликацию: в указании на автора в шапке публикации; в приемах идентификации с членами сообщества; в прямых призывах к конкретным действиям; в шапке публикации, где указывается на репост; в комментариях, подписях, дополнениях со-адресанта к репосту, которые инициируют протестную реакцию участников социальных сообществ. Установлено, что массовый адресат эксплицируется использо-

ванием знаков интерактивного одобрения; применением функционала репоста с указанием данных о сделавших репост с возможностью перехода на их профиль; указанием в шапке комментариев на авторство; предъявлением личной позиции в комментариях; позитивной / негативной идентификацией с адресантом в комментариях; краткими самопрезентациями участников сообщества в комментариях.

Ключевые слова: **конфликтная мобилизация, коллективно-личностное измерение, социальные сети, адресант, адресат, русский язык.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00193 [The reported study was funded by RFBR, project number 20-012-00193]

В настоящее время в эпоху глобализации и перемещения общения в социальные сети феномен протестной коммуникации становится все более актуальным, поскольку потенциально включает в свою сферу множественное число адресатов с самыми различными характеристиками. Если в 70 – 80-х годах прошлого века протестная коммуникация была представлена в так называемой альтернативной прессе (речь идет о Европе, США, в России на тот момент альтернативные СМИ отсутствовали), то в современный период развития мирового сообщества в связи со стремительным распространением цифровых технологий появились новые способы выражения протестной коммуникации – через блоги, самостоятельно созданные веб-сайты, на платформах популярных социальных сетей [1].

Протестная коммуникация направлена на выполнение определенных функций (либо одновременно и целей), основными из которых являются: привлечение внимания, озвучивание требований, получение одобрения и поддержки, делегитимизация или высмеивание определенного индивида, организации и т.п., распространение точки зрения на разрешение проблемы, отправление угроз и др. Данные функции могут быть объединены и развиты с различной степенью интенсивности в разных социальных сообществах.

Современная протестная коммуникация характеризуется признаками ситуативности, медийности и интерактивности, которые предполагают, что данный вид коммуникации «привязан» к определенной ситуации, осуществляется в какой-либо цифровой среде, предполагает интерактивные отношения адресанта и адресата. Таким образом, протестную коммуникацию можно представить как ситуативную медийную практику, которая создается совместно ее акторами (адресантом и адресатом) посредством определенных стратегий и тактик.

Протестная коммуникация в онлайн-форме отличается от офлайн-формы, поскольку обладает гораздо большими возможностями, предоставляемыми интернет-технологиями – от размещения постов в соцсетях до нелегитимных способов: взлом электронной почты, хакерские атаки и др. Протестная коммуникация в Интернете представляет собой «обращение многих ко многим» в режиме реального времени в различных частях мира, это своего рода форум для систем социального протеста с общими ценностями, практиками, целями и идентичностями. Данный вид коммуникации в Интернете характеризуется децентрализацией, сетевой активностью, динамизмом, глобальностью, а также способностью к самоорганизации [2]. К этим характеристикам протестной коммуникации в онлайн-формате Кристиан Фукс добавляет такие признаки, как определенная степень спонтанности и непредсказуемости, следовательно – неконтролируемости, а также облегченный доступ к ней адресата: «для протестного движения Интернет является средством коммуникации для подготовки и координации протестов, средством обсуждения для обмена ценностями, стратегиями, мнениями и целями, средством информации и распространения альтернативной информации, средством мобилизации групп по повышению осведомленности и средством сотрудничества» [3].

Применительно к коммуникации протест, как правило, означает выражение несогласия / подтверждение собственных убеждений / отстаивание своей точки зрения. Таким образом, исходя из самой природы протеста как некоего социального явления, мы имеем дело с его акторами – адресантом и адресатом. В процессе непосредственного осуществления протестной коммуникации в социальных сетях между адресантом и адресатом происходит постоянное взаимодействие с использованием разнообразных ресурсов интернет-дискурса – списков рассылки, веб-сайтов, платформ социальных сетей, вики, блогов или чат-групп.

Протестная коммуникация представляет собой особый тип общения. По мнению Никласа Лумана, «протесты – это сообщения, адресованные другим и напоминающие им об их ответственности». Протест возможен только как двусторонняя форма, т.е., с одной стороны, – протестующие (адресант), с другой стороны – то, что опротестовывается, на что направлен протест [4, с. 135]. Однако протест предполагает не только направленность на объект (против кого/чего осуществляется), но и обращение к кому-либо с целью вовлечения, воздействия, и здесь появляется еще одна сторона – адресат. Соответственно, протестную коммуникацию с точки зрения акторов можно изобразить следующим образом:

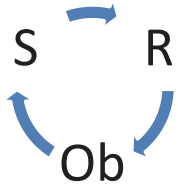


Рис. 1. Модель протестной коммуникации

На приведенном выше рисунке черная стрелка схематично изображает доминирующее направление воздействия, в частности воздействие адресанта (S) на адресата (R), стремление вовлечь его в протест (чаще всего в форме протестного мобилизационного поста); серые стрелки отражают вовлеченность в протестную коммуникацию третьей стороны, объекта (Ob), в роли которого может выступать конкретное лицо, либо событие, явление и т.д., т.е. собственно против кого-, чего осуществляется протест (часто объект протеста находит вербализацию в названии СС, например: *НЕТ поправкам к Конституции; Россия против повышения пенсионного возраста; Народ против повышения пенсионного возраста; Против поправок: Я против поправок к Конституции России; Я против нового срока мэра Собянина* и т.д.), а также направление ответного воздействия на адресанта со стороны адресата через призму его оценки объекта протеста (в форме лайка, дизлайка, комментария, репоста и т.д.). Очевидно, что взаимодействие адресанта и адресата осуществляется в определенных пространственно-временных координатах, в связи с чем в настоящем исследовании протест интерпретируется как особая коммуникативная система, характеризующаяся пространственно-временным, предметным и коллективно-личностным измерениями [5; 6].

Применительно к адресату и адресанту можно говорить о различных формах их участия в протестной коммуникации в Интернете. Так, Ян Шмидт выделяет три формы такого участия:

1) позиционирование – самая простая форма, предполагает наличие определенной позиции в рамках протеста, например, в форме членства в форумах, дискуссионных группах или в контексте профилей пользователей. Тем самым осуществляется информирование аудитории о собственной позиции по той или иной теме; 2) косвенное участие – данная форма предполагает уже определенную степень активности: например, использование онлайн-платформ для поддержки собственных аргументов либо аргументов других участников в виде видео, блогов или записей на форумах, чтобы впоследствии начать обсуждение; 3) прямое участие – это активная форма участия, предполагающая уже непосредственное обращение к другим пользователям, общение с ними, проявление инициатив [7, с. 151].

Целью настоящей работы является установление средств экспликации адресанта и адресата в социальных сообществах (далее – СС) конфликтной мобилизации.

Материалом исследования послужили публикации на русском языке, отвечающие ряду критериев: размещение в российской социальной сети либо в глобальной социальной сети, популярной на территории России (ВКонтакте, Одноклассники, Инстаграм, Твиттер, Фейсбук)**; наличие протестного** контента, нацеленного против чего-либо / кого-либо; период публикации с 2012 по 2021 гг. Объем выборки составил около 1050 публикаций.

По признаку представленности адресанта исследуемые публикации были классифицированы на три группы.

Первую группу составляют посты адресантов – членов сообщества. Мобилизационный потенциал данных публикаций формируется с помощью селективного информирования адресата с целью создания либо поддержания желаемой позиции и объединения против чего-либо, представления авторской оценки ситуации или изложенных фактов и побуждения к эмоциональному протестному отклику в рамках предложенной оценки. Адресант получает экспликацию: а) в указании на автора в шапке публикации; б) в приемах идентификации с членами сообщества; в) в прямых призывах к конкретным действиям.

Приведем типовые примеры, иллюстрирующие названные способы экспликации адресанта публикации:

Владимир Зубов, 3 июля 2018*: Кировчане, пойдете ли вы на митинг 3 июля? 3 июля в 19:00 присоединяемся к общероссийской акции против повышения пенсионного возраста, которая пройдет в сквере С. Халтурина (ул. Московская 1) Мы либо превращаемся в рабов, либо в людей! Приходи если ты ПРОТИВ: повышения пенсионного возраста, повышения процента НДС повышение цен на бензин повышение тарифов ЖКХ повышение цен на продукты… Ждем всех неравнодушных. Приносите с собой плакаты!* [СС Россия против повышения пенсионного возраста; здесь и далее примеры приводятся с сохранением орфографии и пунктуации источника].

Николай Чесноков, 19 июля 2018*: Друзья! Госдума приняла в первом чтении законопроект о повышении пенсионного возраста, который может кардинально изменить нашу с вами жизнь и жизнь наших детей! Те кто считает, что их это не касается, вспомните о своих родителях, детях и друзьях-это коснется каждого! Отдельно, обращаюсь ко всем мужчинам НАШЕЙ страны, вспомните о ваших матерях, женах и сестрах! …Прошу! Активно высказывайте свое мнение по предлагаемой реформе, ставьте ваши подписи, приходите на мероприятия посвященные увеличению пенсионного возраста! Давайте*

объединяться, потому что только вместе мы можем повлиять на решение властей! … Пожалуйста, поделитесь этой записью со всеми! [СС Россия против повышения пенсионного возраста].

***Екатерина Енгалычева, 7 июня 2021**: Прямо сейчас в Мосгорсуде пытаюсь обжаловать штраф в 150 000 рублей за то, что я посмела с тысячами москвичей выйти на улицы родного города 23 января 2021 года* [СС Россия против повышения пенсионного возраста].

***23 июня Ольга Сорокина** ‼️ Тех, кто защищает народ от прививочного террора, скрутили силовики! Срочно! Максимальный репост! Требуйте освободить журналиста!* [СС Родина погибает что делать будем?].

***Дарья Макушкина** ❗ «Хватит врать!» Друзья! подключайтесь к интернет-митингу за наше право жить. 4 июля, в 12:00 (мск), состоится интернет-митинг под лозунгом «Хватит врать!». Организаторы митинга призывают объединиться всех, кто устал от лжи. Судите сами — куда ни кинь, нас везде обманывают* [СС Твое право].

***Ольга Якухнова** Наши люди трусливы, ленивы и вообще, им на все наплевать, я звала на митинг, против этой несправедливой и античеловеческой реформы всех своих родственников, коллег по работе и что, да никто не пошел, а отговорки были, типа, да это все ерунда, не поможет, короче наши люди тупенькие и разобщенные, да и трусливы!* [СС Россия против повышения пенсионного возраста].

Как видно из приведенных примеров, публикация открывается указанием имени и фамилии ее автора, датой поста. Адресант обращается к приемам идентификации с членами социального сообщества, используя личные местоимения множественного числа (мы-социальное), притяжательные, определительные местоимения, обращения, побудительные конструкции для оформления призыва-просьбы и призыва-требования. Эмоциональный протестный отклик у адресата инициируется адресантом с помощью апелляции к общему негативному опыту (высокие цены на бензин, ЖКХ, продукты, отсутствие протестной активности), к таким аксиологическим этическим категориям, как свобода, выбор, долг и ответственность: *Мы либо превращаемся в рабов, либо в людей! я посмела с тысячами москвичей выйти на улицы родного города; Требуйте освободить журналиста!; Отдельно, обращаюсь ко всем мужчинам НАШЕЙ страны, вспомните о ваших матерях, женах и сестрах*.

Вторую группу составляют публикации, размещаемые от лица сообщества, чаще всего администратором, модератором, лидером мнений, политическим лидером, содержащие прямые способы воздействия на аудиторию с целью активного вовлечения участников в деятельность группы, в протестные онлайн-, офлайн-мероприятия. Коллективный адресант, как правило, получает экспликацию: а) в шапке публикации (указание на автора, группу) либо (редко) в конце: *Данное сообщество будет объединять всех граждан РФ в борьбе против антинародных законов* [СС Россия против повышения пенсионного возраста]; *Добрый вечер, уважаемые участники группы! С этого дня в этой группе мы (**команда группы СВОБОДНЫЕ НОВОСТИ**) будем рассказывать о новостях в области основных прав и свобод человека. Мы надеемся, что вы поддержите наше начинание своими репостами и лайками, …! Приглашайте друзей в группу, а мы постараемся оправдать ваши ожидания. Если Вам интересна тема прав человека и Вы хотите помогать в администрировании группы, то пишите **Кириллу Хрусталеву*** [СС Свободные новости]; б) при представлении коллективной позиции, оценок; в приемах идентификации с членами сообщества: **SobianinNet** *Друзья! Невозможно не заметить, что попытки решить проблемы своего двора, района, округа силами только местных активистов обычно обречены на провал. Мы предлагаем собраться вместе – и организовать Объединенный Московский фронт. Для спасения города нужны ваш опыт, ум, принципиальность, настойчивость!; **Общенародный Союз возрождения России (ОСВР)** Народ выступит против самоизоляции, нарушения конституционных прав граждан, против беспредела властей и чиновников, загнавших людей под «домашний арест»!* [СС ОСВР]; в) в прямых призывах как инициатор, движущая сила, например: ***Общенародный Союз возрождения России (ОСВР)** 1 мая в 12.00 по московскому времени прими участие в интернет-митинге «Я самоосвобождаюсь!»* [СС ОСВР]; ***НАРОД ПРОТИВ повышения пенсионного возраста** 1 апр 2020 Действия Подпишите петицию о поддержке работников в условиях пандемии. Распространяйте среди коллег, друзей и близких. В петиции сформулированы требования в адрес правительства и госдумы в интересах работников и малого бизнеса*) [СС Народ против повышения пенсионного возраста]; г) в эксплицитной целенаправленной самопрезентации, прежде всего, как идейного, активного, надежного, благородного «актора»: ***Левый фронт. Анастасия Удальцова.** Вместе с товарищами из Левого Фронта приняла участие в пикетах возле Администрации Президента РФ и Министерства финансов. Мы требуем от властей полноценной материальной поддержки российских граждан в условиях коронавируса и экономического кризиса. Хватит обогащаться на бедах и проблемах людей, пора делиться с народом!* [СС Левый фронт]; д) в посткоммуникации, в рамках которой группа (администратор) помещает обычно фото- / видеоотчет о мероприятии, например: ***Левый фронт**. Акция в защиту просветительской деятельности от цензуры прошла в Москве возле здания МГУ. Полиция задержала более 20 человек* [СС Левый фронт].

Третью группу образуют публикации сторонних авторов, которыми в сообществе делятся его участники. В публикациях такого рода автор репоста выступает комментатором текста, в котором предлагает свою точку зрения, инициируя присоединение к ней членов сообщества СС (остальные члены сообщества являются со-адресатами). Такой со-адресант в первой группе публикаций получает экспликацию: а) в шапке публикации, где указывается на репост (*МВП поделился ссылкой*); б) в комментариях, подписях, дополнениях со-адресанта к репосту, которые инициируют протестную реакцию участников СС (репост: *Российских пенсионеров захотели проверить на дополнительные доходы;* комментарий автора репоста: *Ну че пенсионеры и вам п… Чудо страна;* репост: *Заксобрание Красноярского края отправило в отставку председателя Счетной палаты региона*; комментарий автора репоста: *Вот она, свобода слова. Хорошо, что жива осталась*) [СС МВП].

Самопрезентация со-адресанта реализуется посредством выбора предлагаемой сообществу публикации и комментария к ней, демонстрации солидарности с ее автором.

Массовый адресат в сообществах конфликтной мобилизации в СС эксплицируется: а) использованием знаков интерактивного одобрения во вкладке «Обсуждение» с указанием на количество реакций-эмотиконов, например: **Сергей**, 👍👍👍👍 б) использованием репоста с указанием данных о сделавших репост с возможностью перехода на их профиль; в) использованием функционала «Нравится», «Показать список оценивших» во вкладке «Мероприятие», а также переходом в аккаунты соответствующих участников; г) представлением информации обо всех участниках сообщества как потенциальных адресатах, новых участниках во вкладке «Участники»; д) указанием в шапке комментариев на авторство); е) предъявлением личной позиции в комментариях: ***Евгений Кобелев** 29 июл 2019 в 1:23 Очень много написано, но не сказано... Где выход из системы. Очередная демагогия* [СС Против системы]; ж) идентификацией с другим участником / участниками сообщества, обращения к участнику / участникам сообщества в комментариях: *Знаете, в чем кардинальное различие между нами и уколотыми? У нас есть выбор. Мы можем продолжить сопротивление до победного конца* [СС Я выступаю против]; *Alexander, гораздо опаснее в массовых протестах то, что в большинстве случаев неизвестны те кто их организует и их цели* [СС Против системы]; ***Александр Сметков 13 апр 2013 в 6:57** Аля, Аркадий, Илья, Никита, не знаю ли может это вас обрадовать, но положение с «вымиранием русской нации» не так печально* [СС Родина погибает]; з) позитивной / негативной идентификацией с адресантом в комментариях: ***Аля Петрова** 5 апр 2013 в 20:29 Ну, как не согласиться с предыдущим оратором?! Ведь все правильно сказал* [СС Родина погибает что делать будем?]; ***Андрей Кузнецов** Тут последнее время автор вообще не понимает что выкладывает* 🤦; ***Карпов Денис** Дебил по моему admin с такими картинками* [СС Против системы]; и) обращениями адресанта, призывами к участникам сообщества, использованием ты-общения: *ПРОСНИТЕСЬ ЛЮДИ ПОКА НЕ ПОЗДНО!!! Уважаемые участники! пригласите всех своих друзей в группу если вам не безразлична своя судьба и судьба своей Родины!* [СС Родина погибает что делать будем?]; *Если ты боишься протестов = ты дурак… И это маленькая цена, знаешь почему?* [СС Против системы]; к) краткими самопрезентациями участников сообщества в комментариях ***Илья Репин** 7 апр 2013 в 16:11 Никита, я сам работаю в школе, и это к сожалению есть, то что вы описали* [СС Родина погибает что делать будем?].

Таким образом, адресант и адресат получают разнообразную экспликацию в исследованных сообществах. Адресант протестной коммуникации является собственно выразителем протеста, однако он не несет ответственности за последующие на протест реакции со стороны объекта, он только ожидает соответствующих реакций, решений, хотя и сам адресант может предложить определенные пути разрешения обозначенной ситуации, проблемы. Данный факт обусловливает представленность в этом виде коммуникации разнообразных стратегий и тактик ее ведения со стороны адресанта и достаточно «вольное» использование языковых средств. В рамках протестной коммуникации адресант может использовать интерактивные приемы [см.: 8], в качестве распространенных можно привести элементы, выражающие солидарность с кем-, чем-либо, например, размещение логотипа определенной организации на своем веб-сайте, в блоге, посте и т.п., использование хэштегов и др.

Проблема изучения феномена протестной коммуникации с различных сторон, в том числе с позиций лингвистики, является на сегодняшний момент весьма актуальной, т.к. позволяет исследовать механизмы, закономерности процесса воздействия данного вида коммуникации на различного рода социальные движения, что напрямую связано с безопасностью существования современного общества.

Библиографический список

1. *Protestkommunikation. Konflikte um die Legitimität politischer Öffentlichkeit.* Wiesbaden: Springer, 2021.
2. Bieber Ch. *Protestkommunikation im Internet Elektronische Demokratie*. München: Beck, im Erscheinen, 2001.

3. Fuchs Ch. Cyberprotest und Demokratie *Digitale Medien – neue Möglichkeiten für Demokratie und Partizipation?* Berlin: Trafo Verlag, 2007: 59 – 94.
4. Luhmann N. *Soziologie des Risikos*. Berlin; New York: W. de Gruyter, 1991.
5. Бараш Р.Э., Антоновский А.Ю. Современная протестная коммуникация в контексте системно-коммуникативного подхода. *Коммуникации. Медиа. Дизайн*. 2019; № 4 (3): 140 – 164.
6. Ребрина Л.Н., Шамне Н.Л. Системно-коммуникативные измерения современного протеста (на материале немецкоязычных онлайн-петиций). *Научный диалог*. 2020; № 3: 151 – 167.
7. Schmidt J. *Das neue Netz. Merkmale, Praktiken und Folgen des Web 2.0*. Konstanz: UKV Verlagsgesellschaft, 2009.
8. Beck K. *Computervermittelte Kommunikation im Internet*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, München Wien, 2006.

References

1. *Protestkommunikation. Konflikte um die Legitimität politischer Öffentlichkeit*. Wiesbaden: Springer, 2021.
2. Bieber Ch. *Protestkommunikation im Internet Elektronische Demokratie*. München: Beck, im Erscheinen, 2001.
3. Fuchs Ch. Cyberprotest und Demokratie *Digitale Medien – neue Möglichkeiten für Demokratie und Partizipation?* Berlin: Trafo Verlag, 2007: 59 – 94.
1. 4. Luhmann N. *Soziologie des Risikos*. Berlin; New York: W. de Gruyter, 1991.
5. Barash R.`E., Antonovskij A.Yu. Sovremennaya protestnaya kommunikaciya v kontekste sistemno-kommunikativnogo podhoda. *Kommunikacii. Media. Dizajn*. 2019; № 4 (3): 140 – 164.
6. Rebrina L.N., Shamne N.L. Sistemno-kommunikativnye izmereniya sovremennogo protesta (na materiale nemeckoyazychnyh onlajn-peticij). *Nauchnyj dialog*. 2020; № 3: 151 – 167.
7. Schmidt J. *Das neue Netz. Merkmale, Praktiken und Folgen des Web 2.0*. Konstanz: UKV Verlagsgesellschaft, 2009.
8. Beck K. *Computervermittelte Kommunikation im Internet*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, München Wien, 2006.

Статья поступила в редакцию 24.07.21

УДК 801

Osokina S.A., *Doctor of Science (Philology), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: osokina@filo.asu.ru*
Karpukhina V.N., *Doctor of Science (Philology), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: karpuhina_vn@mail.ru*
Savochkina E.A., *Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: savochkina71@mail.ru*

LINGUISTIC STUDIES OF METAPHOR: A BRIEF OVERVIEW. The article gives a brief theoretical overview of the linguistic research of metaphor over the past 30 years. With the help of the linguistic analysis of the linguistic discourse, the authors reveal the evolution of linguistic ideas of metaphor, starting with "trope", or "figure of speech" based on the secondary lexical nomination, to "cognitive model", or "metaphor model", and the instrument to study this model at the same time. The authors analyze linguistic papers that suggest ways to restore the "hidden" components of the metaphor, as well as theoretical views on the difference and, on the contrary, the similarity between metaphors and other words used figuratively. The article emphasizes the problem of the ontology of the object under study (the metaphor) and the epistemology of its study. The scientific novelty of the work lies in the formation of modern linguistic reflection on the problems of metaphors dominant in the mainstream of the cognitive approach in the context of digital transformation of the general scientific paradigm of thinking.

Key words: **metaphor, metaphor model, cognitive metaphor, cognitive linguistics.**

С.А. Осокина*, д-р филол. наук, проф., Алтайский государственный университет, E-mail: osokina@filo.asu.ru*
В.Н. Карпухина*, д-р филол. наук, проф., Алтайский государственный университет, E-mail: karpuhina_vn@mail.ru*
Е.А. Савочкина*, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, E-mail: savochkina71@mail.ru*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕТАФОРЫ: КРАТКИЙ ОБЗОР

В статье представлен теоретический обзор основных идей, содержащихся в лингвистических публикациях последних 30 лет, по проблеме изучения метафоры. Методом критического анализа на материале лингвистического дискурса последних десятилетий выявляется эволюционный путь развития лингвистических представлений о сущности метафоры от "тропа" или "фигуры речи", в основе которой лежит вторичная номинация, до "когнитивной модели" человеческого мышления и инструмента изучения этой модели. Анализируются лингвистические труды, посвященные восстановлению «скрытых» компонентов метафоры, а также теоретические взгляды, подчеркивающие отличие метафоры от иных способов переноса значения слов или, наоборот, их сходство. Основной акцент ставится на проблеме разграничения онтологии изучаемого объекта и эпистемологии его изучения. Научная новизна работы состоит в формировании современной лингвистической рефлексии на проблемы изучения метафоры, доминировавшие в русле когнитивного подхода, в условиях трансформации общенаучной парадигмы мышления под влиянием цифровых технологий.

Ключевые слова: **метафора, модель метафоры, когнитивная метафора, когнитивная лингвистика.**

Метафора – одно из наиболее изучаемых явлений в современных лингвистических трудах, интерес к которому не ослабевает в течение нескольких десятилетий. Получив «второе дыхание» благодаря работе Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем», опубликованной в 1980 г. и давшей дополнительный импульс развитию когнитивной лингвистики и когнитивистики в целом (официальный перевод книги на русский язык выполнен в 2004 г. [1]), изучение метафоры входит в топ актуальных лингвистических исследований по сей день. Неиссякаемый интерес к метафоре кроется в том, что изучение ее свойств, характеристик, структуры, моделей, самой сути явления и всего, что с ним связано, дает возможность увидеть новые подходы к фундаментальным проблемам языкознания: язык и мышление, язык и познание, язык и знание.

Материалом нашего исследования является лингвистический дискурс трех последних десятилетий, предмет изучения – трактовка сути метафоры в лингвистических трудах. Цель статьи состоит в том, чтобы дать краткий обзор различных интерпретаций метафоры в лингвистических трудах последних лет: что вкладывается (и может вкладываться) в понятие «метафора» в лингвистике, какие значения может приобретать слово «метафора» в современном лингвистическом дискурсе. Как видно из постановки вопроса, проблема лежит в русле эпистемологической функции языка, где грань между словом и связанным с ним смыслом не очевидна при непосредственном изучении и во многом конструируется самими исследователями.

Если в 1988 году В.Н. Телия отмечала, что в лингвистике метафора преимущественно рассматривается «как стилистическое средство или художественный прием, реже – как средство номинации, еще реже – как способ создания языковой картины мира» [2, с. 3], то в публикациях последних лет лингвисты значительно меньше внимания уделяют стилистическим и художественным характеристикам метафоры, ставя основной акцент на изучение когнитивных процессов трансформации значения. Понимание метафоры от аристотелевской «фигуры речи» или «тропа» до наших дней прошло значительный путь эволюционного развития. Особое внимание в последнее время уделяется моделированию метафорических процессов, поскольку метод моделирования является одним из наиболее актуальных в когнитивной лингвистике (за неимением возможности наблюдать когнитивные процессы напрямую).

Невозможно охватить весь массив публикаций, посвященных данной проблеме, однако даже предварительный анализ позволяет выделить как минимум два взаимосвязанных подхода: с одной стороны, рассматриваются различные модели метафоры (особенно актуальны исследования «динамической модели метафоры», например, в работах [3; 4]), с другой – сама метафора понимается как модель когнитивных процессов человека, например, в работах [5; 6]. При первом подходе ученые пытаются восстановить или спроектировать некие когнитивные структуры, свойственные говорящему или слушающему во время продуцирования или восприятия метафорического языкового выражения, при втором – языковая сущность метафоры, состоящая в возможности описать нечто

словом из другой смысловой сферы, рассматривается как ключ к понимаю мыслительных процессов осуществления смыслового переноса (от греч. *metaphora – переноситъ*).

Впрочем, нередко в рамках второго подхода, говоря о метафоре как когнитивной модели, исследователи имеют в виду те же когнитивные процессы, вызванные функционированием языка, что и исследователи в рамках первого подхода. При этом ускользает глубина разделения данных подходов, поскольку в первом случае когнитивные процессы трактуются как нечто первичное по отношению к языку, поскольку речь идет о мыслительных процессах, необходимых для работы с выражениями языка, а во втором – языковые метафорические структуры потенциально могут трактоваться как первичные по отношению к когнитивным, поскольку сама возможность переноса смысла идет от семиотической сущности языка. Иначе говоря, при первом подходе когнитивная метафора (некая когнитивная структура) является первичной по отношению к языковой метафоре, при втором – языковая метафора, если и не является онтологически первичной по отношению к когнитивной, то выступает первым отправным шагом исследования и, соответственно, в гносеологическом плане определяет весь ход дальнейшего моделирования когнитивных процессов.

Наиболее распространенная точка зрения на данную дилемму убедительно сформулирована Л.В. Кульчицкой, согласно которой языковая метафора вторична по отношению к когнитивной, поскольку «существует в силу наличия у человека головного мозга, мышления и речи» [7, с. 121], и поскольку «помимо языка и речи другими формами объективации метафоры являются поведение, изобразительное искусство, жесты, – все те явления, по которым можно судить о присутствии метафоры в понятийном мышлении и глубже – о действии механизма когнитивной метафоры» [там же, с. 122].

Ответ на этот «парадокс курицы и яйца» является очевидным, если не задаваться вопросом: а для чего вообще нужны метафоры? Если оставить в стороне их стилистическую и художественную ценность, то в языке неизбежная необходимость употребления метафор вызвана ограниченностью языковых средств, в частности ограниченностью лексического состава конкретного языка и возможностями его функционирования (с этим согласуется вывод Н.Д. Арутюновой, что метафора не нужна ни практической речи, ни научному дискурсу как «идеология», но она необходима как «техника» [8, с. 9, 15]). В чем назначение метафоры как когнитивной структуры? Если в когнитивном плане наличие мыслительных структур, осуществляющих перенос смысла, такая же неизбежная необходимость, как и в языке, то в силу каких ограничений появляется эта необходимость?

Когнитивные модели метафоры описываются в многочисленных лингвистических трудах как некие схемы того, как происходит перенос значений словесных выражений в процессе образования метафоры с дальнейшим проектированием результатов в мыслительную сферу человека. Как правило, дается метаописание того, как происходит использование определенных выражений языка (слов определенной семантической сферы) для обозначения явлений, для которых в языке существуют другие слова (слова другой семантической сферы), (см. например, работы [9 – 13]). При этом определение понятия метафоры и характеристика собственной сконструированной модели метафоры описываются в проблемном ключе.

Практически в каждом исследовании, посвященном метафоре, имеется краткий обзор теоретических концепций и моделей метафоры. Так, А.П. Чудинов и Э.В. Будаев отмечают классическую теорию метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона, развивающую мысль, что метафора представляет собой не только выражение языка, но и одну из основных мыслительных структур; коннективную теорию Д. Ричи, согласно которой понимание и интерпретация метафоры базируются на общем фонде знаний участников коммуникации; концепцию метафорических сценариев А. Мусолффа и дескрипторную теорию, приверженцами которой являются А.Н. Баранов и Ю.Н. Караулов [14].

В силу различности подходов к осмыслению сути метафоры конструируемые модели когнитивных метафор получают разные названия: «метафорический архетип» (А.М. Панченко, И.П. Смирнов), «базисная метафора» (Дж. Лакофф, М. Джонсон), «образ-схема» (Дж. Лакофф), «метафорическое поле» (Г.Н. Скляревская) и другие [15, с. 22].

Для того чтобы понять, почему именно метафора заинтересовала лингвистов как инструмент, содержащий большой научный потенциал в объяснении когнитивных процессов, стоит рассмотреть основные характеристики метафоры, на которые делается акцент в публикациях последнего времени.

Итак, в осмыслении сути метафоры в лингвистических трудах можно выделить как минимум три обобщенных значимых трактовки, в которых каждая последующая не могла возникнуть без предыдущей: метафора – это троп или фигура речи, метафора – это специфичное проявление языковой номинации, метафора – это когнитивная структура, обеспечивающая определенные механизмы мышления, конструирования и опредмечивания знания.

Рассмотрение метафоры как тропа восходит корнями к работам Аристотеля и предполагает стилистический ракурс лингвистических исследований. Однако если троп трактуется в языкознании как оборот речи, который основан на употреблении слова (или сочетания слов) в переносном значении для усиления выразительности речи, то метафора определяется как «механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающего некий класс предметов, явлений и т.п. для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогичного данному в каком-либо отношении» [16, с. 296], то есть назначение метафоры, состоящее в служении для выразительности и красоты речи, отходит на второй план, на первый план выходит более рабочая, «инструментальная», суть метафоры, ее «механизм». В широком смысле термин «метафора», особенно в зарубежных публикациях, может применяться к разным видам употребления слов в непрямом значении, включая метонимию и синекдоху, в духе работы Э. Кассирера 1925 года (перевод на русский язык опубликован в [17]).

Отталкиваясь от базового представления о том, что в структуре метафоры имеется как минимум два компонента – две сущности, между которыми осуществляется перенос мысли, исследователи обращают основное внимание на то, каким образом в метафоре происходит соотнесение, казалось бы, несоотносимых семантических пластов. Нередко для именования и самих этих сущностей, и процесса переноса используются метафоры. Так, во многих исследованиях можно встретить выражения «источник», «мишень», «цель», «метафорическое проецирование», «метафорическое отражение», «метафорическая рамка», «метафорический фокус», «метафорическая формула», употребляемые вслед за Дж. Лакоффом, Н.Д. Арутюновой, А.П. Чудиновым, А.Н. Барановым и другими известными учеными в данной сфере. Очевидно, изучение метафоры без использования метафоры в качестве инструмента познания невозможно.

Пытаясь представить метафору в более детальном виде, лингвисты приходят к констатации наличия трех [18; 19], четырех (вслед за Н.Д. Арутюновой) [20] или нескольких компонентов в структуре метафоры [21]. В этом состоит суть познания: при более пристальном рассмотрении открываются новые грани изучаемого объекта. В этом плане усложнение структуры метафоры – результат развития исследовательского процесса, следовательно, и современные многокомпонентные модели – не предел сложности структуры метафоры, поскольку усложнение моделей метафоры зависит не только от самой сущности метафоры, но и от желания исследователей выявить новое. Вопрос о том, действительно ли выявляется нечто новое или суть создания нового знания состоит в подборе новых слов – краеугольный вопрос эпистемологии языка.

Изучение метафоры в когнитивном ключе практически обязательно предполагает обращение к таким мыслительным структурам, как фрейм и гештальт. Привлечение данных понятий рассматривается лингвистами как ключ к пониманию когнитивной сути метафорического переноса. Важность выхода в междисциплинарную сферу и применение методов смежных наук (психологии, когнитивистики) для изучения функционирования языка не вызывает сомнения, поскольку возникновение и существование такой сложнейшей коммуникативной семиотической системы, коей является язык, возможно только в результате не менее сложных психофизиологических процессов. Другое дело, что языковые метафоры (то есть собственно метафорические выражения языка) являются в данном случае одновременно и объектом, и инструментом изучения.

Суть анализа механизма метафорического переноса сводится к выявлению скрытых промежуточных этапов движения мысли от одной концептосферы к другой (или от агента к референту, от источника к мишени). В классической концепции метафоры данный перенос основан на сходстве, которое можно обнаружить у двух сущностей, в силу чего его можно интерпретировать как скрытое сравнение: «одно (частично, в какой-то мере) такое же, как другое». А. Вежбицка уточняет, что перенос может интерпретироваться и как «скрытое отрицание», например, выражения *глаза – огонь* или *люди – свирепые львы* можно трактовать так: «словно это не глаза, а огонь» «словно это не люди, а свирепые львы» [22, с. 147]. Н.Д. Арутюнова развивает идею, что в структуре метафоры имеется «скрытое противопоставление» [8]. Особый акцент в данном случае необходимо поставить на «скрытость» данных механизмов метафоры, благодаря чему и возможны многочисленные их интерпретации.

В данной связи следует подчеркнуть, что в лингвистических исследованиях метафоры внимание нередко заостряется на том, что каждая конкретная метафора обусловлена личным опытом и знаниями говорящего и слушающего, в силу чего смысл, вкладываемый говорящим при продуцировании метафоры и слушающим при ее восприятии, может не быть идентичным. Отечественные лингвисты чаще связывают это с характеристиками языковой личности в понимании Ю.Н. Караулова [23], однако это также связано и с общими представлениями о возможных интерпретациях в духе более всеобъемлющей научной парадигмы постмодернизма, пронизывающей все отрасли знания. Раскрывая разные грани механизма метафоры, лингвисты, по сути, проявляют те же качества говорящего и слушающего, автора и читателя, выстраивая свою интерпретацию метафоры на базе собственных знаний и опыта.

Анализ большого множества языковых данных позволяет заключить, что так называемые «скрытые» компоненты в структуре конкретной языковой метафоры (то есть для какого-либо конкретного слова) можно отследить в результате анализа массива устойчивых сочетаний с данным словом или устойчивых контекстов употребления данного слова, среди которых могут встречаться и сочетания, в которых данное слово выступает и в прямом номинативном значении, и в метонимическом, и собственно в метафорическом. Данная мысль развивается в работе С.А. Осокиной [24]. Основная идея состоит в том, что «скрытые» компоненты метафоры являются таковыми только в конкретном случае метафорического употребления определенного слова, но само это употребление слова в метафорическом значении возможно только благодаря тому, что во множестве

текстов на данном языке зафиксированы и в языковой памяти человека отложены множества других употреблений данного слова в прямом и разного рода переносных значениях. Возникновение метафоры – в каком-то смысле результат статистической обработки этих массивов языковых выражений и словесных употреблений, своего рода результат анализа больших языковых данных носителем языка – анализа, естественного по природе, в отличие от современного автоматизированного BigData-анализа.

Необходимо отметить, что тонкая и часто едва уловимая грань между метафорой и метонимией, как и другими способами переноса значений, также обсуждается учеными. В сборнике «Теория метафоры» данный вопрос заостряется в работе Р. Якобсона 1956 года [25], в которой не только проводится различие между метафорой и метонимией с точки зрения парадигматики и синтагматики языка, но и констатируется факт, что в речи людей, страдающих афазией с расстройством селективных способностей, перенос «по смежности» (метонимия) наблюдается более часто, чем перенос «по сходству» (метафора). Детальный анализ когнитивных метафор позволяет установить, что метонимический перенос может лежать в основе сложной когнитивной метафоры, например: *Галчонком глянет Рождество* (Б. Пастернак); более того, многие ассоциативные реакции, зафиксированные в «Русском ассоциативном словаре», которые внешне выглядят как метафоры, имеют перенос по смежности (метонимический) в своей основе, например: *СВОБОДА – лето, берег, степь, мама, баррикады, Нью-Йорк* [26, с. 39].

Данные наблюдения подкрепляют мысль о том, что в когнитивном плане перенос метафорического свойства имеет некие черты, свойственные и переносу метонимического плана и, возможно, иным типам переноса языковых значений. Если при описании отличий между метонимией и метафорой ученые, как правило, стремятся поставить акцент на качественном различии данных видов переноса (по «внутренней форме», некоему образу когнитивных действий), то в данном случае нужно заострить внимание на том, что и то, и другое – прежде всего, перенос, шаг мысли от одного смысла к другому. Можно предположить, что, несмотря на то, что на поверхности языковых выражений метафора и метонимия выглядят как переносы словесных значений разного качества, внутри своего когнитивного устройства они просто отличаются количеством последовательных однотипных операций, которые необходимо выполнить для получения метонимии и метафоры. В качестве образца внешней лингвистической экспликации такого набора переходов, сконструированного лингвистом, может служить правило шести шагов Ю.Н. Караулова [27, с. 77], которое проявляется также и при анализе устойчивых сочетаний с определенным словом [28, с. 65].

Немаловажную роль играет обращение к изучению непосредственного контекста употребления метафоры в речи. Метафора, по сути, не существует вне контекста: так, например, слово *золотой* не является метафорой до тех пор, пока не появляется хотя бы в минимальных контекстах, представляющих собой сочетание, состоящее из двух слов, таких как *золотой ребенок, золотое будущее* и подобных. При этом если метафора появляется в данном контексте впервые, ее семиотическая функция нестабильна, так как для понимания ее смысла необходим дополнительный контекст: *золотой ребенок* – значит, «умный», «богатый», «подающий надежды» или что-то другое? Вместе с тем, если метафорическое употребление слова в определенном контексте начинает многократно воспроизводиться и приобретает черты устойчивого сочетания слов, метафорическое употребление слова в семиотическом плане становится полноценным означающим и закрепляется в словарях, например, *золотые руки, золотая жила, золотой телец*. Изучению метафоры в идиоматических выражениях языка посвящены работы А.Н. Баранова, Д.О. Добровольского и их последователей. Думается, что в изучении устойчивых сочетаний слов (устойчивых минимальных контекстов) лежит ключ к пониманию не только сути метафоризации словесных значений, но и более общих параметров функционирования языковой системы.

С функционированием метафорических употреблений слов в устойчивых контекстах связано и приобретение метафорой номинативной функции. Метафора, как и иные виды тропов, квалифицируется как вторичная номинация, в основе которой лежат «ассоциации по сходству или смежности между некоторыми свойствами элементов внеязыкового ряда, отображенным в уже существующем значении имени, и свойствами нового обозначаемого, называемого путем переосмысления этого значения» [29, с. 337]. Традиционный поиск сходства между объектами реального мира, языковые наименования которых служат основой для вторичной метафорической номинации, получает в современных исследованиях прямо противоположный разворот, например, И.А. Скрипак пишет, что процесс метафоризации «неосуществим без некоторого допущения о возможности подобия в реальности несопоставимых сущностей» [30, с.163]. Поиск схожих свойств у объектов реальности становится весьма проблематичным при изучении метафорических номинаций абстрактных сущностей. Думается, что анализ языковых контекстов способен дать в данном случае гораздо более богатый материал для исследования, нежели обращение к поиску сходств в реальности.

Обзор лингвистических работ, посвященных метафоре, позволяет выявить некую стереотипную структуру проведения исследования: сначала анализируются известные теоретические концепции метафоры, а затем на примере изучения конкретного языкового материала производится группирование отобранных метафор по наличию в них определенного общего смысла/образа/характерной черты. Например, при анализе семантики политических метафор можно выделить «семейные метафоры» (*Родина-мать, отец народов*) и технические метафоры (*работать на предельных оборотах, хорошо отлаженное управление*) [31]; при анализе семантики сумасшествия на материале метафорических идиоматических выражений можно выделить группы выражений, имеющих общую семантику сопоставления целого и части (*винтика не хватает, без головы*), семантику перемещения *(съехать с катушек, с дуба рухнуть*) и т.д. [32]; при анализе семантики эмоций на материале хантыйских глаголов можно выделить группы глаголов, в основе которых лежат метафоры физического действия и движения [33].

Мы намеренно приводим примеры довольно разрозненных исследований, написанных в разные годы, чтобы показать некое научное постоянство лингвистического содержания подобных работ в течение последних десятилетий. Термин «модель» («метафорическая модель», «модель метафоры» и похожие) в таких исследованиях часто используется при описании выявляемых общих смыслов метафорических выражений. В этом отражается стремление ученых выявить базисные семантические слои языка и соответствующие им когнитивные категории человеческого мышления. При этом попытки предпринять исследование, в котором был бы дан исчерпывающий перечень таких базисных смыслов на материале анализа конкретного языкового материала, не предпринимаются, и вряд ли такое исследование в принципе возможно. Неким аналогом попыток выявления исчерпывающего перечня таких смыслов могут служить тезаурусные словари языка и исследования языкового тезауруса в целом, но языковые метафоры являются только небольшой частью того громадного языкового материала, который необходимо обработать, чтобы восстановить наиболее общие семантические слои языка. Хотя, очевидно, можно выявить те семантические сферы, в которых метафорические выражения используются чаще, чем в других. Безусловно, к ним относится сфера эмоций и в более общем плане – сфера человеческих взаимоотношений. Предполагаем, что возникновение метафор вообще связано с «антропностью» системы естественного языка – ее существованием в человеческой среде и благодаря этой среде.

Необходимо отметить, что наиболее часто объектом изучения в лингвистических исследованиях метафоры является политический дискурс, экономический дискурс и медийный дискурс. Из 200 публикаций за 1991 – 2021 гг., представленных в электронной базе e-library по поисковому запросу «модель метафоры», исследованию метафор на материале политического (и шире – институционального) дискурса посвящены 10% работ, на материале экономического дискурса – 6% работ, на материале медийного дискурса – 5% работ; ряд работ посвящен изучению научного дискурса, медицинских и компьютерных метафор (до 4%). Возможно, данные виды дискурса попадают в поле зрения чаще других, поскольку содержат наиболее богатый языковой материал для изучения метафоры, а также потому, что данные виды дискурса изучаются не только филологами, но и представителями других наук.

Подводя итог вышесказанному, стоит отметить еще раз основные идеи, которые подчеркиваются в лингвистических исследованиях метафоры последних десятилетий.

Исследование метафоры проходит закономерный в рамках доминирования когнитивного подхода путь развития – от изучения в рамках теории тропов, стилистики, риторики и лексикологических исследований вторичных номинаций к анализу когнитивных процессов, в основе которых лежат метафорические структуры.

Актуализируется эллиптичность метафоры, приводящая к необходимости восстановления ее «скрытых» компонентов, на основе выявления которых создаются когнитивные модели метафоры. Для этого лингвисты могут обращаться к использованию несобственно лингвистических методов исследования, связанных с такими структурами, как фрейм, гештальт.

Происходит трансформация употребления термина «модель» относительно изучаемых языковых метафор – от изучения внутренней семантической структуры языковой метафоры («модель метафоры») к представлениям о том, что конструируемые модели отражают не только и не столько языковые структуры, сколько когнитивные структуры человеческого мышления («метафора – модель»).

Подчеркивается роль личностного опыта и знаний при создании, употреблении и восприятии метафор.

Акцентируется связь метафоры с иными видами переноса языковых значений и, соответственно, близость когнитивных структур, лежащих в их основе.

Особое внимание уделяется изучению контекста образования метафоры, включающего непосредственное словесное окружение слова, употребленного в переносном смысле.

Выявляются семантические типы метафор путем анализа конкретного языкового материала, которые в определенной степени соответствуют общим смысловым категориям организации лексики языка (или языковому тезаурусу).

Изучая метафору как объект, лингвисты неизбежно сталкиваются с философско-методологической проблемой разделения онтологии исследуемого объекта и его эпистемологии, в результате чего сущность объекта, описываемая через его модель, во многом определяется методами познания, использованными при конструировании модели. В связи с этим возникает ощущение невозможности достичь полного охвата исследуемого материала и дать исчерпывающее описание исследуемого объекта. Однако данные трудности объясняются не только спецификой человеческого познания, но и динамикой развития языковой системы, постоянно претерпевающей определенные изменения.

Исследования метафоры в целом являются перспективными применительно к разным направлениям лингвистики, включая прагматические и прикладные исследования. Полагаем, что новое слово в осмыслении сути языковой метафоры может быть сказано при помощи применения методов анализа больших языковых данных в лингвистике. Научная ценность проделанной работы состоит в представлении обобщенной рефлексии на проблемы исследования метафоры в русле доминирования когнитивного подхода в современных условиях трансформации общенаучной парадигмы под влиянием цифровых технологий.

Библиографический список

1. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем:* Перевод с английского. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
2. Телия В.Н. Метафора как модель смыслопроизводства и её экспрессивно-оценочная функция. *Метафора в языке и тексте.* Москва: Наука, 1988: 26 – 53.
3. Балашова Л.В. Динамическая концепция метафоры: от Аристотеля до современной когнитивной лингвистики. *Вестник Омского университета*. 2015; № 2: 169 – 177.
4. Синеева Т.А. *Когнитивные модели экономической метафоры во французской медийном дискурсе.* Автореферат диссертации … кандидата филологических нгаук. Челябинск, 2007.
5. Калинин О.И. Дискурсивная метафора и метафора в дискурсе: к вопросу о дискурсообразующей роли когнитивной метафоры. *Когнитивные исследования языка*. 2020; № 3 (42): 213 – 219.
6. Песина С.А., Зимаева О.Л., Козлова К.А. Метафора как модель когниции и конвенциализации смысла. *Гуманитарно-педагогические исследования.* 2021; Т. 5, № 1: 25 – 50.
7. Кульчицкая Л.В. Когнитивня метафора – концептуальная метафора – метафорическая модель: онтологический статус понятий. *Личность. Культура. Общество*. 2013; Т. 15, № 1 (77): 117 – 124.
8. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс. *Теория метафоры.* Сборник: Москва: Прогресс, 1990: 7 – 34.
9. Ширяева Т.А. Модель понимания метафоры в институциональном деловом дискурсе. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* 2007; Т. 8, № 35: 26 – 30.
10. Чудинов А.П. Развитие отечественной системы моделей политической метафоры. *Модели в современной науке: единство и многообразие*: сборник научных трудов. Калининград: Российский государственный университет им. Иммануила Канта. 2010: 87 – 92.
11. Мишанкина Н.А. Метафорические модели лингвистического дискурса. *Вестник Томского государственного университета.* 2009, № 324: 41 – 28.
12. Пименова М.В. Модели политических метафор в дискурсе СМИ 2005 года. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2015; № 1 (17): 51 – 61.
13. Плотников И.В. *Метафорические модели и их переводческие трансформации в художественном тексте: лингвокогнитивный аспект.* Диссертация … кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2018.
14. Чудинов А.П., Будаев Э.В. Когнитивная теория метафоры на современном этапе развития. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2007; № 4 (13): 54 – 57.
15. Абуева М.С.-С. Вопрос о модели концептуальной метафоры в научной литературе. *Рефлексия.* 2008; № 3: 21 – 23.
16. Арутюнова Н.Д. Метафора. *Языкознание. Большой энциклопедический словарь*. Москва: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1998: 296 – 297.
17. Кассирер Э. Сила метафоры. *Теория метафоры*. Москва: Прогресс, 1990: 33 – 44.
18. Шелестюк Е.В. Метафора: двухкомпонентная или трехкомпонентная структура? *Актуальные проблемы лингвистики и методики: Уральские лингвистические чтения-2001*: Материалы… конференции. Екатеринбург: Издательство УрГПУ, 2001: 125 – 126.
19. Приказчикова Е.В. О проблеме исследования метафоры: переход от двух-пространственной модели к трехмерной. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Лингвистика. 2008; № 2: 37 – 45.
20. Попова Т.Г., Курочкина Е.В. Метафора как языковой и ментальный механизм в создании образно-эстетической составляющей художественного произведения. *Язык и культура*. 2015; № 1 (29): 45 – 53.
21. Панкратова С. Варьирование смысла в многокомпонентных метафорах на примере технической семантической сферы английского языка. *Вестник Кемеровского государственного университета.* 2018; № 3 (75): 203 – 209.
22. Вежбицка А. Сравнение – градация – метафора. *Теория метафоры*: сборник. Москва: Прогресс, 1990: 133 – 152.
23. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука, 1987.
24. Осокина С.А. Процессуальная модель образования метафоры. *Текст: структура и функционирование:* сборник статей. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2003; Выпуск 7: 94 – 99.
25. Якобсон Р. Два аспекта языка и два типа афатических нарушений. *Теория метафоры:* сборник. Москва: Прогресс, 1990: 112 – 133.
26. Чернейко Л.О. Метонимия метафоре: парадокс когнитивной метафоры. *Труды института русского языка им. В.В. Виноградова*. 2019; № 19: 35 – 44.
27. Караулов Ю.Н. *Общая и русская идеография.* Москва: Наука, 1976.
28. Осокина С.А. *Основания лингвистической теории тезауруса*. Диссертация ... доктора филологических наук. Барнаул, 2015.
29. Телия В.Н. Номинация. *Языкознание. Большой энциклопедический словарь*. Москва: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1998: 336 – 337.
30. Скрипак И.А. Метафора как когнитивная модель в научном дискурсе. *Язык. Текст. Дискурс.* 2006; № 4. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_21136012_41825692.pdf
31. Скребцова Т.Г. Современные исследования политической метафоры. *Вестник Санкт-Петербургского университета.* Серия 9. 2005; Выпуск 1: 35 – 46.
32. Баранов А.Н. Идиоматика сумасшествия: метафоры и профилируемые смыслы. *Известия РАН.* Серия литературы и языка. 2014; Т. 73, № 1: 22 – 31.
33. Нахрачева Г.Л. Метафоры эмоций в семантической структуре хантыйских глагольных полисемантов: модели движения и физического воздействия. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 6 (85): 664 – 666.

References

1. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafory, kotorymi my zhivem:* Perevod s anglijskogo. Moskva: Editorial URSS, 2004.
2. Teliya V.N. Metafora kak model' smysloproizvodstva i ee `ekspressivno-ocenochnaya funkciya. *Metafora v yazyke i tekste*. Moskva: Nauka, 1988: 26 – 53.
3. Balashova L.V. Dinamicheskaya koncepciya metafory: ot Aristotelya do sovremennoj kognitivnoj lingvistiki. *Vestnik Omskogo universiteta*. 2015; № 2: 169 – 177.
4. Sineeva T.A. *Kognitivnye modeli `ekonomicheskoj metafory vo francuzskoj medijnom diskurse*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih ngauk. Chelyabinsk, 2007.
5. Kalinin O.I. Diskursivnaya metafora i metafora v diskurse: k voprosu o diskursoobrazuyuschej roli kognitivnoj metafory. *Kognitivnye issledovaniya yazyka.* 2020; № 3 (42): 213 – 219.
6. Pesina S.A., Zimaeva O.L., Kozlova K.A. Metafora kak model' kognicii i konvencializacii smysla. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya.* 2021; T. 5, № 1: 25 – 50.
7. Kul'chickaya L.V. Kognitivnya metafora – konceptual'naya metafora – metaforicheskaya model': ontologicheskij status ponyatij. *Lichnost'. Kul'tura. Obschestvo.* 2013; T. 15, № 1 (77): 117 – 124.
8. Arutyunova N.D. Metafora i diskurs. *Teoriya metafory.* Sbornik: Moskva: Progress, 1990: 7 – 34.
9. Shiryaeva T.A. Model' ponimaniya metafory v institucional'nom delovom diskurse. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena.* 2007; T. 8, № 35: 26 – 30.
10. Chudinov A.P. Razvitie otechestvennoj sistemy modelej politicheskoj metafory. *Modeli v sovremennoj nauke: edinstvo i mnogoobrazie*: sbornik nauchnyh trudov. Kaliningrad: Rossijskij gosudarstvennyj universitet im. Immanuila Kanta. 2010: 87 – 92.
11. Mishankina N.A. Metaforicheskie modeli lingvisticheskogo diskursa. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2009, № 324: 41 – 28.
12. Pimenova M.V. Modeli politicheskih metafor v diskurse SMI 2005 goda. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki*. 2015; № 1 (17): 51 – 61.
13. Plotnikov I.V. *Metaforicheskie modeli i ih perevodcheskie transformacii v hudozhestvennom tekste: lingvokognitivnyj aspekt.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2018.
14. Chudinov A.P., Budaev `E.V. Kognitivnaya teoriya metafory na sovremennom `etape razvitiya. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki.* 2007; № 4 (13): 54 – 57.
15. Abueva M.S.-S. Vopros o modeli konceptual'noj metafory v nauchnoj literature. *Refleksiya*. 2008; № 3: 21 – 23.
16. Arutyunova N.D. Metafora. *Yazykoznanie. Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Nauchnoe izdatel'stvo «Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya», 1998: 296 – 297.
17. Kassirer `E. Sila metafory. *Teoriya metafory*. Moskva: Progress, 1990: 33 – 44.
18. Shelestyuk E.V. Metafora: dvuhkomponentnaya ili trehkomponentnaya struktura? *Aktual'nye problemy lingvistiki i metodiki: Ural'skie lingvisticheskie chteniya-2001*: Materialy… konferencii. Ekaterinburg: Izdatel'stvo UrGPU, 2001: 125 – 126.
19. Prikazchikova E.V. O probleme issledovaniya metafory: perehod ot dvuh-prostranstvennoj modeli k trehmernoj. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* Seriya: Lingvistika. 2008; № 2: 37 – 45.
20. Popova T.G., Kurochkina E.V. Metafora kak yazykovoj i mental'nyj mehanizm v sozdanii obrazno-`esteticheskoj sostavlyayuschej hudozhestvennogo proizvedeniya. *Yazyk i kul'tura*. 2015; № 1 (29): 45 – 53.
21. Pankratova S. Var'irovanie smysla v mnogokomponentnyh metaforah na primere tehnicheskoj semanticheskoj sfery anglijskogo yazyka. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2018; № 3 (75): 203 – 209.
22. Vezhbicka A. Sravnenie – gradaciya – metafora. *Teoriya metafory*: sbornik. Moskva: Progress, 1990: 133 – 152.

23. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Nauka, 1987.
24. Osokina S.A. Processual'naya model' obrazovaniya metafory. *Tekst: struktura i funkcionirovanie:* sbornik statej. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2003; Vypusk 7: 94 – 99.
25. Yakobson R. Dva aspekta yazyka i dva tipa afaticheskih narushenij. *Teoriya metafory:* sbornik. Moskva: Progress, 1990: 112 – 133.
26. Chernejko L.O. Metonimiya metafore: paradoks kognitivnoj metafory. *Trudy instituta russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova.* 2019; № 19: 35 – 44.
27. Karaulov Yu.N. *Obschaya i russkaya ideografiya.* Moskva: Nauka, 1976.
28. Osokina S.A. *Osnovaniya lingvisticheskoj teorii tezaurusa*. Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Barnaul, 2015.
29. Teliya V.N. Nominaciya. *Yazykoznanie. Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'.* Moskva: Nauchnoe izdatel'stvo «Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya», 1998: 336 – 337.
30. Skripak I.A. Metafora kak kognitivnaya model' v nauchnom diskurse. *Yazyk. Tekst. Diskurs.* 2006; № 4. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_21136012_41825692.pdf
31. Skrebcova T.G. Sovremennye issledovaniya politicheskoj metafory. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta.* Seriya 9. 2005; Vypusk 1: 35 – 46.
32. Baranov A.N. Idiomatika sumasshestviya: metafory i profiliruemye smysly. *Izvestiya RAN.* Seriya literatury i yazyka. 2014; T. 73, № 1: 22 – 31.
33. Nahracheva G.L. Metafory `emocij v semanticheskoj strukture hantyjskih glagol'nyh polisemantov: modeli dvizheniya i fizicheskogo vozdejstviya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 6 (85): 664 – 666.

Статья поступила в редакцию 27.07.21

УДК 802

Zhang Shixuan, *postgraduate, School of Journalism and Mass Communications, Saint-Petersburg State University (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: yaroslavzhang67269@gmail.com*

CHARACTERISTICS OF CHINESE JOURNALISM IN THE DIGITAL ERA. The digital age is a result of a higher level of economic development following the agrarian and industrial economy. The information age made it possible to manage fast communication and information networks, which significantly changed the form of the modern society. At the same time, the digital age has also brought tremendous changes in the media. This article attempts to examine characteristics of China's media industry in the digital age from a macroeconomic perspective. Its goal is, on the one hand, to analyze the structure and relationships of the media market in the modern digital era in China, and on the other, to analyze the propaganda content of modern Chinese media from a holistic point of view.

Key words: **digital technologies, media industry, media market, journalism, China.**

Чжан Шисюань, *аспирант, высшая школа журналистики и массовых коммуникаций, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: yaroslavzhang67269@gmail.com*

ХАРАКТЕРИСТИКИ КИТАЙСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ В ЭПОХУ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Цифровая эпоха – это результат более высокого уровня экономического развития, следующего за аграрной и индустриальной экономикой. А также информационная эпоха сделала возможными быстрые коммуникации и существование информационных сетей, что значительным образом изменило форму современного общества. В то же время цифровая эпоха также вызвала огромные изменения в средствах массовой информации. В этой статье предпринята попытка изучить особенности медиаиндустрии Китая в эпоху цифровых технологий с точки зрения макроэкономики. Ее цель, с одной стороны, проанализировать структуру и взаимоотношения медиарынка в современную цифровую эпоху в Китае, а с другой – исследовать пропагандистское содержание современных китайских СМИ с целостной точки зрения.

Ключевые слова: **цифровые технологии, медиаиндустрия, медиарынок, журналистика, Китай.**

Цифровая эпоха – это результат более высокого уровня экономического развития, следующего за аграрной и индустриальной экономикой. Обычно считается, что в цифровую эпоху знания и информация являются ключевыми производственными факторами, инновации в цифровых технологиях – это основная движущая сила, современная информационная сеть является важным носителем, и цифровые технологии глубоко интегрированы в реальную экономику. В то же время мы повышаем цифровой уровень традиционных отраслей в обществе и ускоряем воссоздание моделей экономического развития и социального управления новой эры. Это также включает в себя журналистику.

В нашей жизни наступает цифровая эпоха, и в то же время новые медиа становятся все более серьезной силой, и огромное количество информации ежедневно наполняет жизнь людей через новые медиа. По этой причине система новых медиа в цифровую эпоху является не только важной частью общества, ее внутреннее функционирование превратилось в сложную структуру. Отметим, что в отчете «China Internet Development Report 2020» указано, что в 2019 году масштабы цифровой экономики Китая достигли 35,8 трлн юаней, что составляет 36,2% ВВП страны, а общий масштаб и темпы роста цифровой экономики Китая также были одними из лучших в мире [1 – 8]. Поэтому, прежде чем изучать этот вопрос, нам необходимо получить полное представление о цифровом развитии Китая в цифровую эпоху. Ввиду того, что для Китая характерен социализм, ценностная ориентация китайской журналистики отличается от западной. Таким образом, важным является исследование темы «Статус-кво развития новых медиа в Китае в эпоху цифровых технологий».

В этой статье предпринята попытка изучить особенности медиаиндустрии Китая в эпоху цифровых технологий с макроэкономической точки зрения.

Ее цель – с одной стороны, проанализировать структуру и взаимоотношения медийного рынка в современную цифровую эпоху в Китае, с другой стороны, проанализировать пропагандистское содержание современных китайских СМИ с целостной точки зрения.

Достижения Китая в цифровую эпоху. Цифровая эпоха предоставила новое пространство для средств массовой информации, и с развитием технологий была построена целостная экосистема, потом постепенно сформировалась ее уникальная современная культурная система. Сегодняшняя серия новых культурных символов появилась в цифровую эпоху и стала выражением современной культуры и технологий. В то же время с появлением Интернета и новых медийных технологий в цифровую эпоху реальная культура получает новое отражение в виртуальном пространстве. Таким образом, с точки зрения тенденций исторического развития цифровая культура в будущем будет постепенно влиять на реальное общество и личные представления через новые медиа.

Согласно 45-му статистическому отчету китайского CNNIC о развитии Интернета в Китае в 2020 году, по состоянию на март 2020 года количество китайских пользователей Интернета достигло 904 миллионов, что превышает общее количество пользователей Интернета в ЕС и США. Отметим, например, что, по данным TIKTOK, его DAU (Daily Active Users) превысило 400 миллионов.

В то же время, согласно отчету «China Internet Development Report 2020», на конец 2019 года количество интернет-пользователей China Mobile достигло 1,319 миллиарда, что составляет 32,17% от общего числа пользователей Интернета в мире; общее количество базовых станций 4G достигло 5,44 миллиона, что составляет более половины от общего числа базовых станций 4G в мире; объем транзакций электронной торговли составил 34,81 трлн юаней, занимая первое место на мировом рынке электронной торговли; объем транзакций онлайн-платежей достиг 249,88 трлн юаней, а уровень проникновения мобильных платежей находится на ведущем уровне в мире; внутренняя цифровая экономика с добавленной стоимостью 35,8 трлн юаней, прочно заняла второе место в мире.

Еще в 2017 году в отчете компании McKinsey «Китай в цифровую эпоху: создание новой конкурентоспособной экономики» говорилось: «Сегодня Китай уже является мировым лидером в области цифровой экономики […] и одним из основных мировых лидеров по внедрению цифровых технологий в потребительском секторе» [2]. И он будет главной страной-инвестором и страной-лидером в цифровой области… В будущем экономика Китая станет более динамичной, и все большее количество китайских компаний сможет участвовать в глобальной конкуренции, экспортировать опыт цифрового бизнеса и играть важную роль в глобализации.

В 1994 году Китай подключился к Интернету, и с этого времени в Китае началась цифровая эра. После более чем 20 лет развития китайские цифровые технологии вышли на самый высокий уровень в мире. С одной стороны, они извлекли выгоду из политической реформы, которая является достижением экономической реформы и открытой культуры. Мы называем это социализмом с китайской спецификой или марксизмом в Китае; с другой стороны, Китай давно рассматривает журналистику как важную сферу модернизации. И в то же время

она уделяет большое внимание исследованию новой медиастратегии. Поэтому мы должны начать с изучения предмета.

Эффект парадигмы «летающих гусей» в цифровую эпоху Китая (Flying Geese Paradigm). Модель летающих гусей – это доктрина о переносе структуры промышленности на международный уровень, особенно между странами в регионе Западной части Тихого океана, предложенная японским экономистом Канаме Акамацу (あ か ま つ か な め). Основная идея такова: в регионе Западной части Тихого океана экономическое развитие различных стран упорядочено, как полет гусей; Соединенные Штаты и Япония – ведущие гуси, четыре азиатских дракона – второй эшелон, а такие страны, как Таиланд, Филиппины, Малайзия и Индонезия – третий. Этот вид дикого гуся в экономическом развитии всего региона Западной части Тихого океана вызван процессом прямых инвестиций и переносом производств в разные страны (рис. 1).

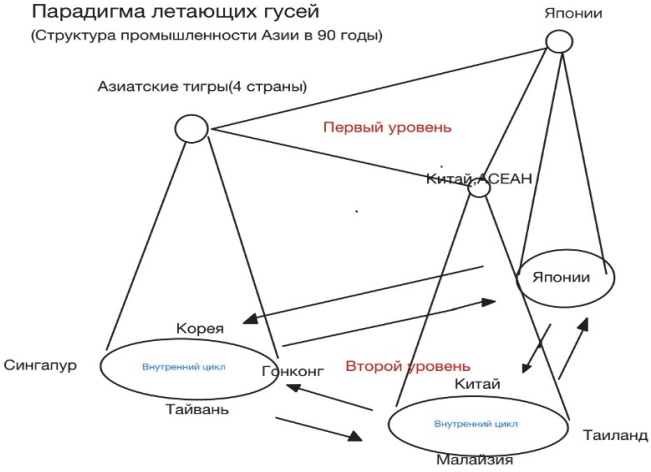


Рис. 1. Парадигма «летающих гусей» в цифровую эпоху Китая

Отметим, что в отчете «China Internet Development Report 2020» указано, что в 2019 году объем цифровой экономики Китая достиг 35,8 трлн юаней, что составляет 36,2% ВВП страны, а общий масштаб и темпы роста цифровой экономики Китая были тоже одними из лучших в мире.

В настоящее время цифровая экономика Китая очень велика, мы увидим, что китайские цифровые медиакомпании в основном состоят из BAT (Baidu, Alibaba, Tencent) в качестве основного тела. Они сами создали огромную цифровую экологическую структуру. Кроме того, более одной пятой ведущих цифровых стартапов Китая были основаны BAT или бывшими сотрудниками BAT, а 30% компаний получили инвестиции от BAT. В таких условиях в структуре цифровой индустрии Китая возник «эффект Матфея» (Matthew Effect).

С точки зрения географии, юго-восточные прибрежные районы Китая опережают внутренние районы северо-запада Китая; с пространственной точки зрения десять городов Китая значительно лучше других городов (рис. 2).

Объем аудитории в парадигме «летающих гусей»:

1. Чем выше верхний уровень, тем больше объем аудитории.
2. Чем ниже уровень, тем точнее классификация медиа и соответствующих целевых пользователей;
3. Классификация аудитории низкоуровневых СМИ более ясна, а влияние профессиональных СМИ и профессиональных новостей сильнее.

В эпоху цифровых технологий традиционная журналистика начала стремиться к эпохе новых медиа и интеллектуальных медиа, и в КНР все более очевидной становится парадигма «летающих гусей». Под влиянием сильных интернет-компаний BAT и других компаний многие медиакомпании сознательно присоединились к медиаструктуре цифровой эпохи. Кроме того, новые медиа Китая включают в себя известные интернет-компании, такие как Tencent, Baidu и Alibaba, а также новые медиасилы, такие как Qutoutiao и т.д. Причина, по которой они могут разрабатывать новые медиапродукты и быстро их коммерциализировать, связана не только со значительной сформированностью операционной системы новых медиа, но и с поддержкой сложного и относительно стабильного социального состояния.

Конкуренция журналистики контента на фондовом рынке (Stock competition) в эпоху цифровых технологий в Китае. В последние годы для китайских медиа наступила эра KOL (Key Opinion Leader). Благодаря использованию технологических достижений они вступили в эпоху цифровых технологий, и в то же время технологическая интеграция СМИ и медиаиндустрии еще больше усилилась. Также новые медиаплатформы, такие как bilibili и Tiktok, еще больше стимулировали возникновение эры фан-экономики в Китае.

По развитию новых медиа в Китае в последние годы видно, что дивиденды аудитории на китайском рынке постепенно уменьшаются и медиа конкурируют за тонущий рынок. Уменьшение объема аудитории стало новой тенденцией в развитии индустрии новых медиа в будущем. Это означает, что Интернет из эры прироста вступил в эру фондового рынка (Stock competition), демографический дивиденд постепенно снижается, рост числа пользователей постепенно замедляется, эффект Матфея в медиаиндустрии стал более заметным, а конкуренция за рынок – более острой.

Например, в настоящее время конкуренция между медиакомпаниями за аудиторию китайского рынка цифровых медиа уже не ведется в крупных городах и среди молодой аудитории. Это связано с тем, что для того, чтобы выжить в условиях жесткой конкуренции в отрасли, аудитория медиаиндустрии вынуждена открывать новые рынки для цифровых медиакомпаний, сосредоточиваясь на небольших городах ниже третьего уровня. (В Китае существует концепция, классифицирующая китайские города в соответствии с уровнем их экономического развития. Под городами первого уровня подразумеваются четыре города: Пекин, Шанхай, Гуанчжоу и Шэньчжэнь; города второго уровня включают одиннадцать городов, в том числе Чэнду, Сиань, Нанкин и Ханчжоу и т.д.). Новые СМИ продолжают двигаться в сторону старшей и более молодой аудитории, при этом размер и потребительская способность у них постепенно увеличиваются. По коммерческому потенциалу они могут стать самой большой долей в медиаструктуре будущего.

Китайская журналистика начала ускоренно развивать конвергенцию СМИ (Media convergence) и новые медиа. Конвергентная журналистика (англ. Convergence journalism) – это результат слияния, интеграции информационных и коммуникативных технологий в единый информационный ресурс. Сегодня современные медиакомпании расширяют свой спектр информационных и развлекательных продуктов и используют при этом «новые» формы подачи медиапродукта: онлайн-газета, радио в Интернете, веб-телевидение. Таким образом, под конвергенцией можно понимать передачу одного контента разными средствами (с помощью текста, звука или видео) и по разным каналам коммуникации (пресса, телевидение, радио, Интернет). Наступление цифровой эпохи стало важным потенциалом и вызовом для медиаиндустрии. С одной стороны, традиционные СМИ столкнулись с огромным кризисом. По мере развития технологий в эпоху 5G распространение информации начало проявлять такие характеристики, как возможность большего подключения к сети, низкая задержка информации, низкая стоимость медиа и Интернет-вещей (The Internet of Things). На фоне цифровой эпохи традиционные медиа должны быть реструктурированы и объединены с современными цифровыми технологиями. В этом случае даже Центральное телевидение Китая, которое находится под контролем правительства Китая, постоянно пробует новые медиа и различные формы сотрудничества с другими СМИ.

Особенности контента китайской журналистики в эпоху цифровых технологий. Обычно мы думаем, что западные СМИ подчеркивают характеристики нейтралитета. Однако на самом деле в основных мировых новостных событиях западные СМИ часто подчеркивают свою политическую ориентацию. Хотя в цифровую информационную эпоху методы коммуникации все еще претерпевают огромные изменения, и национальная, и политическая ориентация журналистики все еще имеет значение. Отличная журналистика всегда отражает различные аспекты новостных событий с разных сторон, так что аудитория может видеть событие целиком и выносить собственные суждения. Однако в отдельных случаях некоторые СМИ намеренно скрывают правду, меняют фокус события, и создается иллюзия, что события отделяют себя от соответствующих групп интересов в своей пропаганде. Таким образом, если не понимать ценностной ориентации журналистики, то легко запутаться. Это заставит людей рассматривать правдивость деталей как истину всего события и заменять факты субъективной ценностью СМИ.

Ведь если не обращать внимания на ценностную ориентацию в журналистике, это все равно, что забыть свое место, и весь анализ в статье будет бесцельным. Журналистика без мнения и отношения некомпетентна. А мнения и отношения каждого определяются их постоянной позицией. И если журналистика полностью потеряет свои политические ценностные ориентации, это все равно, что отказаться от стартовой позиции. Итак, если исходная ценностная ориентация и неясна, может ли результат анализа быть правильным? Другими словами, если первоначальная цель несправедлива, хотя процесс кажется нейтральным или хорошим, справедлив ли результат?

Социальная нравственность часто рассматривается как важный социальный элемент в китайских и в целом в восточных культурных концепциях. С китайской точки зрения, «если у вас есть нравственность, но нет таланта, вы все равно можете быть приняты на работу; если у вас есть талант, но нет нравственности, его трудно использовать» (или, переводя на английский: Use talents and virtues first, use them cautiously if you only have virtues, and do not use talents without virtues). Поэтому китайская культура придает большое значение вопросу морально-ценностной ориентации. Даже в эпоху старых СМИ, хотя и несовершенных, коммуникация и распространение информации в Китае обладает свойствами объединения общества и распространения положительной энергии из особенностей культурной атмосферы. В эпоху новых медиа, в цифровую эпоху журналистики эта особенность также продолжает наследоваться и получать больше подобного контента.

С 1991 по 2020 год «Кодекс профессиональной этики китайских журналистов» пересматривался пять раз, что хорошо демонстрирует, что Китай придает большое значение осознанию ценностной ориентации журналистики. И желает

привнести в китайскую журналистику новое развитие, направленное на постоянное улучшение профессиональной этики.

В социальную эпоху все больше внимания будет уделяться социальному надзору за новыми медиа. В XVIII веке в Великобритании для журналистов были выделены новые места в парламенте. Журналисты стали «четвертым классом» (the fourth estate) в британском парламенте, помимо представителей знати, духовенства и простых горожан. В 1828 году англо-ирландский политический деятель Эдмунд Берк назвал журналистов «четвертым классом» в парламенте, считая его более важным, чем другие три класса. С тех пор выражение «четвертый класс», или «четвертая сила» стало известным слоганом. «Четвертая сила» журналистики считается душой республики в Соединенных Штатах, и ее условием является независимость медиа.

С наступлением эры self-media и углубления общественных инноваций люди участвуют в производстве информации, распространении и выпуске нового медийного контента, создавая процветание в среде новых СМИ и способствуя глубоким изменениям в способах распространения информации. Честно говоря, сегодня в Китае с благословения новых СМИ «четвертая власть» может эффективно контролировать правительство и значительно повышать энтузиазм граждан, участвующих в государственных делах. Например, в 2012 году люди узнали из Weibo, что у одного чиновника были дорогие часы, и его заподозрили в коррупции. В конце концов, после расследования чиновник был посажен в тюрьму. В 2020 году, во время распространения новой коронавирусной инфекции граждане КНР быстрее всего узнали о вирусном кризисе через новые СМИ. После этого все стали активно участвовать в борьбе с вирусом в делах коллективной общественной безопасности, тем самым играя важную роль в эффективном контроле над коронавирусом в Китае.

В настоящее время жизнь граждан в КНР в том, что касается развлечения и получения информации, претерпевает глубокие изменения, и эти изменения будут продолжаться и в будущем.

Исследование методов управления информацией в эпоху цифровых технологий Китая. Цифровой век новых медиа представляет собой сложное виртуальное пространство, которое обладает такими характеристиками, как оцифровка, интерактивность, персонализация, своевременность, равенство, виртуальность, открытость и массовость. Современная коммуникационная журналистика определила новую медиасреду в Интернете, и традиционную журналистику распространения информации труднее контролировать и управлять ею. В то же время для управления требуется профессиональное мышление и методы. По данным McKinsey Asia Research Institute, в отношении цифровых предприятий и новых медиа правительство Китая работает по принципу «сначала попробуй, а потом осуществляй надзор». В настоящее время КНР активно содействует развитию цифровых технологий. Контроль Китайского правительства над цифровой индустрией находится на низком уровне. Хотя это может несколько ослабить защиту прав и интересов потребителей, это дало новым СМИ и цифровой индустрии большой простор для исследований и прогресса.

Китайская журналистика обогатит китайские культурные символы с помощью цифровых технологий. В течение долгого времени Китай использовал определенные символы, такие как Запретный город, панды, Великая стена, китайская кухня и т.д. Они отображают китайские элементы и национальный имидж в условиях культурной глобализации. В связи с глубокими изменениями в международной структуре тема возрождения Китая привлекает все больше внимания в мире. В настоящее время китайская журналистика обсуждает вопрос о том, «откуда пришел Китай и куда он пойдет». Для того чтобы правильно рассказать историю Китая, СМИ КНР должны поведать миру о своей истории и культуре, а также рассказать о пути развития КНР. Коммуникация китайской журналистики соответствует надстройке страны, и в то же время она помогает китайским неправительственным организациям и культурным группам постоянно обогащать китайский элемент. Например, с государственной стороны CGTN выпустил документальный сериал о борьбе с терроризмом в Синьцзяне в 2019 году, предоставив новостные фактические ответы на западные сообщения о Синьцзяне; со стороны народа Ли Цзыци получила большое внимание в стране и за рубежом. Ее просмотры на YOUTUBE превысили 10 миллионов, это даже больше, чем у многих известных журналистов. Ее видео обогащают значение китайских культурных символов, способствуя добавлению элементов китайской культуры в международные СМИ в эпоху цифровых технологий. Следующие несколько десятилетий станут ключевым периодом для развития цифровых технологий Китая. Экономическое развитие Китая создает лучшие условия для развития цифровых технологий. Таким образом, Китай начал лидировать в мире по развитию новых СМИ. Однако экономическое развитие часто опережает развитие культурной и научной теории, поэтому исследования ценностно-ориентированной журналистики в цифровую эпоху все еще находятся на стадии исследования.

Таким образом, из структурных характеристик современной китайской журналистики в эпоху цифровых технологий следует, что она находится на стадии исследования, но ещё может поделиться опытом с другими странами. С точки зрения особенностей структуры контент китайской журналистики постоянно обогащается. С одной стороны, она способствует развитию социального управления и социальной экономики, с другой стороны, постоянно предоставляет новые возможности для распространения информации о Китае как внутри страны, так и за ее пределами.

Библиографический список

1. *Синьхуа: «Масштаб цифровой экономики Китая достиг 35,8 трлн юаней*. Available at: http://www.xinhuanet.com/fortune/2020-11/23/c_1126776832.htm
2. Хуа Ц., Ченг Ч., Ван В. и др. *Китай в эпоху цифровых технологий: построение новой экономики с глобальной конкурентоспособностью*. Джорджия: Глобальный институт McKinsey, 2012: 12: 1 – 17.
3. *Влияние сферы услуг на первую десятку городов Китая в 2020 году*. Available at: https://new.qq.com/rain/a/20210217A074GU00
4. *Белая книга о развитии цифровой экономики Китая*. Пекин: CAICT, Китайская академия информационных и коммуникационных технологий, 2017.
5. *China New Media Development Report*. China: China Internet Network Information Center, 2020.
6. *Статистический отчет о развитии Интернета в Китае*. Пекин: Информационный центр сети Интернет Китая, 2020.
7. Цяо С. *Конкретное воплощение ценностей китайской журналистики*. Джорджия: Дух закона, 2020.
8. Хуан Ч. Новые характеристики развития новых медиа в Китае. *News Forum*. 2020; № 34 (04).

References

1. *Sin'hua: «Masshtab cifrovoj `ekonomiki Kitaya dostig 35,8 trln yuanej*. Available at: http://www.xinhuanet.com/fortune/2020-11/23/c_1126776832.htm
2. Hua C., Cheng Ch., Van V. i dr. *Kitaj v `epohu cifrovyh tehnologij: postroenie novoj `ekonomiki s global'noj konkurentosposobnost'yu*. Dzhordzhiya: Global'nyj institut McKinsey, 2012: 12: 1 – 17.
3. *Vliyanie sfery uslug na pervuyu desyatku gorodov Kitaya v 2020 godu*. Available at: https://new.qq.com/rain/a/20210217A074GU00
4. *Belaya kniga o razvitii cifrovoj `ekonomiki Kitaya*. Pekin: CAICT, Kitajskaya akademiya informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij, 2017.
5. *China New Media Development Report*. China: China Internet Network Information Center, 2020.
6. *Statisticheskij otchet o razvitii Interneta v Kitae*. Pekin: Informacionnyj centr seti Internet Kitaya, 2020.
7. Cyao S. *Konkretnoe voploschenie cennostej kitajskoj zhurnalistiki*. Dzhordzhiya: Duh zakona, 2020.
8. Huan Ch. Novye harakteristiki razvitiya novyh media v Kitae. *News Forum*. 2020; № 34 (04).

Статья поступила в редакцию 25.07.21

УДК 802.0

Saco Bekay, *postgraduate, Moscow International Academy (Moscow, Russia), E-mail: bekayesacko47@yahoo.fr*

THE IMPACT OF POLITICAL CONFLICTS ON THE DEVELOPMENT OF THE MALI MEDIA SYSTEM UNDER "CONTROLLED DEMOCRACY" (2013-2021). The author scrutinizes the main trends in Mali media system in 2013-2021 and surveys reasons of media lagging behind under controlled democracy rule. The aim of the investigation is to show specific ways of censorship in mass media and to give recommendations for curbing the harmfulness and negative impact of political and ethnic conflicts upon journalism. The author analyzes organization forms of the Mali mass media and gives the following results: media system is in a deep crisis – most of the newspapers have small circulation and tiny volume. Islamic editions grow in scope. Electronic media work under conditions of scarce media funding, TV studios use inexpensive equipment to produce their programs. The influence of the French media is serious, but Mali competitiveness is growing too, Africa 24 TV channel impact being the vivid example of contradictory situation. Some new ideas and new conclusions were put forward about the problematic points of the Mali media system, blended with political upheavals and ethnocentric conflicts, and possible ways to solve them were proposed: to liberate profession from strict censorship, to give economic state assistance to quality press etc. Methods of political economy and sociocultural investigation are used.

Key words: **Mali media, political conflicts, islam, Tuaregs, elections, censorship.**

***Сако Бекай**, магистрант, Московская Международная академия, г. Москва, E-mail: bekayesacko47@yahoo.fr*

ВОЗДЕЙСТВИЕ ПОЛИТИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ НА РАЗВИТИЕ МЕДИАСИСТЕМЫ МАЛИ В УСЛОВИЯХ «КОНТРОЛИРУЕМОЙ ДЕМОКРАТИИ» (2013 – 2021 ГОДЫ)

В статье рассматриваются основные тенденции развития современной системы СМИ Мали, причины неудач СМИ в условиях контролируемой демократии. Цель исследования – показать пагубность воздействия цензуры на СМИ и дать рекомендации по сдерживанию негативного влияния политических и этнических конфликтов на журналистику. Также в статье анализируется организационная форма малийских масс-медиа: большинство газет являются негосударственными, малотиражными и малостраничными. Наиболее популярными являются электронные СМИ, в условиях дефицита финансирования медиастраны пытаются использовать недорогое оборудование для выпуска программ. Влияние французских СМИ является серьёзным, хотя конкуренцию им оказывают RT France и панафриканский спутниковый франкоязычный канала Africa 24. Сделаны выводы о путях уменьшения влияния радикальных сил на СМИ, о специфике освещения политических событий, определяющих эволюцию медиасистемы и путях совершенствования СМИ Мали в конфликтном пространстве неустойчивого развития, что представляется достаточно новым в науке о мировой журналистике. Впервые проанализированы возможные меры правительства по ослаблению давления на журналистику, оказанию финансовой помощи качественным СМИ. Политэкономическое и социокультурное рассмотрение фактов составляет основу авторской методологии.

Ключевые слова: **СМИ Мали, политические конфликты, ислам, туареги, выборы, цензура.**

Полиэтническая республика Мали, западноафриканская страна с населением 20 250 833 человек (данные 2020 года), ставшая независимым государством в 1960 году, переживает сегодня непростой период своей эволюции. Как известно, во времена правления Муссы Траоре, которого военные при полном одобрении народных масс свергли в 1991 году, страна фактически не знала свободы слова, в Мали долгие годы не было нормальной политической борьбы и свободных выборов. Журналистов регулярно штрафовали и сажали в тюрьму, что с тревогой отмечали в Европе. Тоталитарные формы политического правления «делали СМИ фактически бесправными» [1, с. 253]. Изучение воздействия политических конфликтов на СМИ является малоизученной «территорией» в истории и теории современной журналистики не-западного типа. Наиболее целесообразно в этой ситуации опираться на методы политико-экономического анализа событий и медийных текстов.

С установлением относительно независимой демократической системы правления Республика Мали, как и другие страны региона (Сенегал, Буркина-Фасо, Гвинея и др.), в годы независимого развития обеспечила заметный рост социальной активности населения, что положительно повлияло на формирование национальных средств массовой информации (СМИ). С марта 1991 года стали появляться новые газеты и радиостанции, активизировались журналистские контакты с миром, получило распространение ТВ на языках коренных жителей.

При сохранении относительной анархии в правовом поле, что объясняется отчасти уходом Франции из страны, при всех издержках полиэтничности, межплеменных противоречий, власти независимого государства при помощи ООН смогли сделать массмедиа ведущей организующей силой социальной жизни, в которой радио и газеты стали важным фактором формирования гражданского общества и медиаобразования, о чем писали многие авторы [1, с. 253 – 254; 2, с.103 – 106; 3]. Важной представляется точка зрения воронежских теоретиков массмедиа В. Сапунова и В. Хорольского, определивших медиасистемы большинства стран Африки как «незападные» [4, с. 5 – 8]. Значимым достижением национальных африканских СМИ конца прошлого века стали развитая сельская пресса и доступное радио [5]. Законодательство Мали, регулирующее функционирование системы СМИ, как и во многих других странах континента, не успевает за развитием отрасли, многие политэкономические реалии остаются юридически неосмысленными, что порождает правовой нигилизм.

После краха диктаторского режима М. Траоре и радикальной реформы системы управления наметился определенный прогресс в процессе демократизации политической жизни. Были проведены честные выборы президента. Демократически избранный глава Мали Альфа Умар Конаре (1992 – 2002), сторонник свободных СМИ, исправил репрессивный закон, направленный против независимой журналистики, в частности, был переписан закон о негосударственных СМИ, появились новые статьи о защите оппозиционной прессы. В Мали сегодня, чтобы создать журнал, вы просто должны сделать заявление властям, Конституция гарантирует свободу частного бизнеса [6].

В нашем веке ситуация в сфере малийских массмедиа неоднократно менялась, но главной тенденцией и сегодня остается открытое противоборство политических сил, действующих в условиях жестокого экономического кризиса, с использованием СМИ как орудия борьбы за власть, за ресурсы обогащения. Другой современной доминантой развития малийских СМИ является коммерциализация медиаиндустрии и возрастание роли рекламы в медиабизнесе. Данные закономерности обусловлены глобализационными процессами и сближением с каноном конвейерного производства медийных текстов (МТ) как основного медиатовара, что характерно для стран Запада. Погоня за прибылью, по мнению В.И. Сапунова, увеличивает в журналистике Африки «количество развлекательных текстов и дискурсов» [4, с. 6]. Но и политические МТ, как и пропаганда, пиар, агитация, считаются важнейшей составной частью контента в СМИ. В связи со сложностью культурного развития страны, этнорелигиозной рознью и другими факторами при изучении тенденций, присущих системе СМИ на данный момент, является, как отметил Кали Кейта, преподающий журналистику в Бомако (Мали), проблема, «связанная с отсутствием единого языкового пространства», и необходимость «поддержки языков коренных народов» [2, с. 106]. По-прежнему роль «зонтика» в общении племен выполняет французский язык, но его чрезмерное использование на ТВ вызывает протесты интеллигенции.

СМИ Мали и необходимость политической либерализации в Африке

В этом веке, когда в Мали на смену авторитарному режиму пришла демократия, которую, на наш взгляд, целесообразно назвать «контролируемой», журналистика оказалась в амбивалентной ситуации: с одной стороны, наличие гражданских свобод, многопартийной системы, достаточно независимого парламента – всё это содействовало либерализации СМИ, но, с другой стороны, есть и активно действующая цензура, существует лишь крайне ограниченная независимость суда и СМИ, а произвол чиновничества и силовых структур вызывает возмущение граждан. Всё большую роль играют радикальные исламские движения, что тоже укрепляет авторитарные тенденции [7, с. 48]. Система малийских СМИ призвана удовлетворять потребности всех этнических и конфессиональных групп, объективно освещать жизнь всех социальных образований и народностей, но политика религиозных лидеров-фундаменталистов и вооруженные конфликты в стране, не говоря уже про регулярные восстания туарегов, опровергают этот тезис [8].

В начале 2012 года произошло восстание национально-освободительного движения Азавада (MNLA), которое претендовало на независимость северной части Мали. Тогда же солдаты регулярной армии организовали мятеж, который превратился в переворот, свергнувший президента Амаду Тумани Туре. 18 июня 2013 г. было зафиксировано соглашение, по которому обе стороны обязались немедленно прекратить военные действия, начать разоружение групп и восстановить целостность государства (туарегами было принято условие отсутствий требований касательно независимости Азавада) [9; 10].

На выборах 2013 г. победу одержал Ибрагим Бубакар Кейта, он же победил и на выборах в 2018 году, заняв президентское кресло на второй срок. В марте 2019 года в центральной части Мали произошло обострение межэтнического конфликта, в результате погибло около 160 человек. Нападение боевиков на представителей фульбе произошло после объявления правительством об уничтожении исламистских группировок в стране. К маю 2019 года, после объявления вотума недоверия и вмешательства миротворческих сил ООН в расследование одного из самых кровопролитных конфликтов в истории Мали правительство и премьер-министр республики подали в отставку. В 2020 – 2021 годах в Мали произошли ещё два военных переворота, в результате чего сейчас главой государства является полковник Ассими Гоита, он является временным президентом страны.

Какова ситуация в СМИ республики сегодня? В стране зарегистрировано более 200 наименований газет и журналов. Выходит на французском языке правительственный вестник «Журналь офисьель де ля Репюблик дю Мали» (Journal officiel de la Republique du Mali), содержащий официальные документы. Наиболее популярны регулярно выходящие универсальные издания: «L'Essor», ежедневная газета официального толка, имеющая тираж 35 – 40 тыс. экз.; «Les Échos», чей тираж составляет 5 000 экземпляров; «Info-Matin» – соперник «Les Échos», склоняющийся к желтизне; еженедельник «Le Républicain», качественно освещающий вопросы культуры; газета «Le Scorpion», тираж 6 000 экземпляров; политическое издание «L'Observateur Aurore», тираж 20 000 экземпляров. Наблюдается большое разнообразие типов прессы: официальные общественно-поли-

тические типа «L'Essor», рекламные газеты («Tamma»), развлекательная пресса («Kabako», «Info-Matin» и мн.др.); спортивные издания («Match», «Sport Info»), сатирическая печать («Le Canard enchanté»). Большинство газет являются негосударственными, наиболее популярными являются электронные СМИ, в условиях дефицита финансирования медиастраны пытаются использовать недорогое оборудование для выпуска программ.

Одна из важных тенденций радиовещания Мали – сохранение в вещании нелегальных станций, организованных в основном любителями. Помимо очевидной проблемы лицензирования возникают трудности также с отсутствием выделенных частот под такие станции – они вещают, занимая легальные частоты, зарегистрированные под другие станции, этим создавая невольные помехи. Как и раньше, радиовещание остается одной из главных составляющих в системе СМИ Мали. В стране на данный момент функционируют цифровое, интернет-вещание, спутниковое радиовещание, однако самым популярным остается эфирное, благодаря основному преимуществу – отсутствию необходимости дополнительных трат (интернет) и обеспечению кабельной инфраструктуры [11]. Если некоммерческие радиостанции в основном сосредоточены на определенных группах населения, в том числе по языковому признаку, за счет чего во многом эта группа включает в себя довольно популярные станции, и, очевидно, не могут ориентироваться на принесение прибыли, то коммерческие, в свою очередь, во многом больше ориентированы на уникальный контент, а также занимаются трансляцией иностранных каналов, таких как Radio France internationale (RFI), France 24, BBC и др. Для радиовещания не решена проблема регулирования существующих «пиратских» радиостанций, в телевещании огромной проблемой остается стоимость оборудования, печатная пресса зависит от развития уровня грамотности в стране, решения проблем женщин и детей, а также транспортной и финансовой доступности.

Как радио, так и телевидение, а также Интернет, по результатам исследований, в Мали однозначно опережают печатные издания по охвату аудитории и популярности. Очень яркой тенденцией развития СМИ остается непреклонная роль государства, его влияние на функционирование отрасли. Пример тому – «Служба малийского радиовещания и телевидения» (Office de radiodiffusion-television malienne, ORTM), созданная в 1957 году. Сейчас 80% программ транслируются на французском языке; оставшиеся 20% посвящены в основном региональным, сельскохозяйственным, медицинским вопросам – это своего рода микропрограммы для повышения осведомленности населения. Недостаток производства программ на национальных языках объясняется отсутствием стабильного производственного бюджета и недостаточной профессиональной подготовкой местных журналистов. Другие проблемы – отток квалифицированных специалистов среди молодёжи за рубеж, прежде всего во Францию, нежелание руководства и журналистов заниматься расследованиями и аналитической журналистикой в целом, поскольку это дорого и опасно.

К сожалению, в условиях контролируемой демократии уровень доверия к СМИ среди граждан упал, но сетевые коммуникации пользуются спросом, чаще как источник развлечения (инфотейнмент). Слабая техническая составляющая продолжает быть проблемной точкой развития системы СМИ: состояние доступа к Интернету и мобильной связи, а также телекоммуникаций и радиосвязи по объективным причинам остается далеким от идеала. Также нельзя не отметить очевидный рост конкуренции среди частных радиостанций, каналов и издателей, что постепенно разрушает государственную цензуру. То же воздействие оказывают и международные телеканалы и программы: например, популярен канал «Аль-Джазира», ведь в Мали более 80% населения считают себя мусульманами, Высокий рейтинг у компаний «Суна» (Sunna) и «Шерифля ТВ» (Cherifla TV). Героем их многих передач был влиятельный имам Махмуд Дико, возглавивший оппозиционное движение фундаменталистов.

Позитивные тенденции – начато движение к сокращению количества недостоверной информации, повышению уровня профессионализма у работников и медленного, но роста устойчивого грамотности среди населения – позволяют говорить о динамичном развитии системы СМИ, несмотря на препятствия и проблемы. Примером может служить деятельность журналистов в последние годы, когда политические конфликты в стране привели к малой гражданской войне. События последних десяти лет наглядно демонстрируют, что невозможно воспринимать демократичность как таковую, как некое статичное, единожды зафиксированное состояние, учитывая, что социум сам по себе не может быть статичен в своем развитии. При этом усилия по развитию системы СМИ, ее взаимодействие с другими акторами международной медиасистемы, активность граждан невозможно не отметить в числе текущих тенденций, которые дают надежду на стабилизацию ситуации в стране в будущем.

В текущих условиях развития система СМИ Мали, как и во многих странах мира, сталкивается с испытаниями, в том числе касающимися самой целостности СМИ. Военные перевороты 2020 и 2021 годов под руководством полковника Ассими Гоита, действия различных экстремистских группировок на территории государства и сами руководители государства мешали укреплению целостности информационного пространства, но они отражали настроения бедных слоев населения, а это более 70%. В таких условиях обостряются сопутствующие проблемы – нехватка средств, технической базы, единого лингвистического пространства.

Отметим при этом прогресс в области информационно-коммуникационных технологий. Благодаря им меняется медийный ландшафт, и на данный момент можно констатировать, что свою нишу уже заняли электронные издания, интернет-версии станций и каналов, а также самостоятельные проекты, существующие уже исключительно в сети Интернет. Меньшее количество ограничений и большая мобильность, возможности по размещению практически неограниченного объема информации в многообразии ее форм, возможность перекрестных ссылок и перепроверок материалов и их сочетаемости с источниками информации из разных стран континента и всего мира, безусловно, популяризуют СМИ в стране, повышая уровень информированности населения. Разумеется, вопрос тарификации в соотношении с низким уровнем дохода населения не может не сказываться негативно на развитии интернет-пространства, однако это логичное явление в сложившейся ситуации. Наличие более чем десятка провайдеров, поддержки международного сообщества и функционирование местных и панафриканских союзов, развитие технологий позволяет говорить о достаточно перспективном будущем интернет-СМИ Мали как и системы СМИ в целом.

Вопрос демократизации СМИ Мали не как тенденции, но как ключевой точки соприкосновения порой противоположных мнений остается открытым. Некоторые специалисты настаивают на том, что формы правления, существующие в странах Африки, стоит называть контролируемой демократией, с другой – плюрализмом, поддерживающимся созданной к началу XXI века законодательной базой, существование обсуждения происходящих в стране событий, профессионализм медиасообщества, способного создать пространство, где наравне звучат голоса многих граждан – черты, несомненно, демократические.

Основные выводы, к которым мы пришли в воде проведенного исследования.

1. Вектор развития малийских СМИ претерпевает в последние годы существенные изменения: ТВ отнимает аудиторию у прессы, создатели сетевых изданий успешно борются за своих потребителей. Динамичный процесс развития аудиовизуальных СМИ продолжается, но экономический кризис и ужесточение цензуры тормозят темпы роста СМИ. Нехватка финансовых и технических средств, проблемы увеличения числа грамотных потребителей корреспондируют с языковым разнообразием, что сильно осложняет задачу выведения на самоокупаемость печатных изданий в стране. Острым вопросом остается нехватка специалистов в области издательского дела и технические проблема с развитием типографской отрасли, а также вопрос политизированности, транспортной доступности и логистических недоработок. С конца 90-х самым популярным СМИ в стране является телевидение, после того как по всей Мали был налажен устойчивый приём ORTM. Как и по всей Африке, до этого самым популярным средством массовой коммуникации в стране было радио.

2. СМИ в целом и отдельные журналисты нередко оказываются в ситуации одновременного (или попеременного) давления со стороны как правительства, так и вооруженных сил и террористических или экстремистских структур. Сложности с дорожным сообщением породили проблемы с электрификацией регионов, что в итоге привело к возникновению трудностей с налаживанием коммуникаций в провинции, нет условий, необходимых для функционирования дигитальных СМИ в регионе. Так, на 2016 год доступ к Интернету по статистике имели лишь 15% жителей Мали.

3. Религия активно влияет на СМИ, сейчас в Мали все больше появляется религиозных (мусульманских) ТВ каналов, например, «Суна» и «Шерифля ТВ». Успехи исламизации встречают сопротивление у правящих военных кругов. Но и военная диктатура – не тот путь, о котором говорят либеральные СМИ, имеющие небольшой тираж.

4. Медиасистема Мали по-прежнему находится под серьёзным влиянием французских СМИ. Самыми популярными в стране остаются французский международный круглосуточный канал France 24, иновещательный телеканал TV5 Monde, Canal Plus Afrique (бывший Canal Overseas Africa) и Международное радио Франции (RFI). Однако в свете усиливающегося влияния на страну России стоит отметить и усиливающееся влияние в Мали RT France – канала, который, как известно, предлагает альтернативную западным СМИ точку зрения. Занимает свою нишу в Мали и спутниковый панафриканский франкоязычный канал Africa 24.

5. Совокупность существующих проблем приводит к тому, что редкие издания (в основном государственные) могут позволить себе тиражи более 1 000 – 1 500 экземпляров, а также покрытие доставкой по всей стране, а не по отдельным регионам; формат остается преимущественно малостраничным и новостным; как и в других сферах СМИ, лицензирование в существующем виде, с высокими требованиями и финансовым порогом во многом ограничивает развитие отрасли; тесная взаимосвязь с уровнем грамотности (не столь критичным в аспекте радио- и телесообщения) также создает преграды на пути развития печатной отрасли, создавая замкнутый круг: для повышения спроса на печатную прессу и издания в целом необходимо повышение уровня грамотности, а для повышения спроса на медиапродукцию необходима либерализация условий работы журналистов, отмена предварительной цензуры, большее государственное финансирование качественных СМИ, доступ к высшему образованию для малийцев всех слоев общества.

Библиографический список

1. Бекай С., Малаховский А.К. СМИ Мали: новые тенденции второго десятилетия XXI века. *Мировая журналистика: единство многообразия*: сборник научных трудов в 2 т. Москва: РУДН, 2018; Т. II: 253 – 258.
2. Кейта К. Влияние ислама на политику и СМИ в республике Мали/ Кейта Кали. *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Философия. Журналистика. 2016; № 4: 103 – 106.
3. Сангаре Ш.К. СМИ Мали: структура, общественная значимость и тенденции развития. *Медиаскоп*. 2016; Выпуск 4. Available at: http://www.mediascope.ru/2201
4. Сапунов В.И., Хорольский В.В. Запад и не-Запад. Поворотные пункты в истории мировой журналистики нашего времени. *Журналистика развивающихся стран: переходный этап эволюции*: сборник статей аспирантов факультета журналистики ВГУ. Воронеж, 2019: 5 – 8.
5. *L'expérience malienne en matière de radio rurale*. Available at: http://www.fao.org/sd/ruralradio/fr/24549/highlight_24600fr.html
6. Le Mali est réintégré au sein de l'Union africaine. *RFI*. Available at: http://www.rfi.fr/afrique/20121025-le-mali-est-reintegre-sein-union-africaine
7. O*umar Issiaka Bâ. Une histoire de l'enseignement au Mali: Entre réforme et réticences*. P.: Éditions L'Harmattan, 2009.
8. *Mali. Country Profile/BBC News*. Available at: https://www.bbc.com/news/world-africa-13881370
9. Повстанцы на севере Мали возобновляют переговоры с правительством. *РИА Новости*. Available at: https://ria.ru/20131006/968027110.html
10. Правительство Мали и повстанцы-туареги заключили перемирие. *РИА Новости*. Available at: https://ria.ru/20130618/944210986.html
11. *Netizen Report: Elections in Mali marred by militant violence – and internet shutdowns/Global Voices*, 2018. Available at: https://advox.globalvoices.org/2018/08/17/netizen-report-elections-in-mali-marred-by-militant-violence-and-internet-shutdowns/

References

1. Bekaj S., Malahovskij A.K. SMI Mali: novye tendencii vtorogo desyatiletiya XXI veka. *Mirovaya zhurnalistika: edinstvo mnogoobraziya*: sbornik nauchnyh trudov v 2 t. Moskva: RUDN, 2018; T. II: 253 – 258.
2. Kejta K. Vliyanie islama na politiku i SMI v respublike Mali/ Kejta Kali. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filosofiya. Zhurnalistika. 2016; № 4: 103 – 106.
3. Sangare Sh.K. SMI Mali: struktura, obschestvennaya znachimost' i tendencii razvitiya. *Mediaskop*. 2016; Vypusk 4. Available at: http://www.mediascope.ru/2201
4. Sapunov V.I., Horol'skij V.V. Zapad i ne-Zapad. Povorotnye punkty v istorii mirovoj zhurnalistiki nashego vremeni. *Zhurnalistika razvivayuschihsya stran: perehodnyj `etap `evolyucii*: sbornik statej aspirantov fakul'teta zhurnalistiki VGU. Voronezh, 2019: 5 – 8.
5. *L'expérience malienne en matière de radio rurale*. Available at: http://www.fao.org/sd/ruralradio/fr/24549/highlight_24600fr.html
6. Le Mali est réintégré au sein de l'Union africaine. *RFI*. Available at: http://www.rfi.fr/afrique/20121025-le-mali-est-reintegre-sein-union-africaine
7. O*umar Issiaka Bâ. Une histoire de l'enseignement au Mali: Entre réforme et réticences*. R.: Éditions L'Harmattan, 2009.
8. *Mali. Country Profile/BBC News*. Available at: https://www.bbc.com/news/world-africa-13881370
9. Povstancy na severe Mali vozobnovlyayut peregovory s pravitel'stvom. *RIA Novosti*. Available at: https://ria.ru/20131006/968027110.html
10. Pravitel'stvo Mali i povstancy-tuaregi zaklyuchili peremirie. *RIA Novosti*. Available at: https://ria.ru/20130618/944210986.html
11. *Netizen Report: Elections in Mali marred by militant violence – and internet shutdowns/Global Voices*, 2018. Available at: https://advox.globalvoices.org/2018/08/17/netizen-report-elections-in-mali-marred-by-militant-violence-and-internet-shutdowns/

Статья поступила в редакцию 27.07.21

УДК 811.111

***Anduganova M.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: Sem-Marianna@yandex.ru*
***Gridneva S.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: svelte.77@mail.ru*
***Lukinykh A.A.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: prokopyeva_aa@mail.ru*
***Somikova T.Yu.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: t_somikova@ugrasu.ru*
***Stepina S.D.,** senior teacher, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: SStepina22@gmail.com*

THE SPECIFICS OF TRANSLATION OF VOCABULARY IN SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXTS OF OIL AND GAS INDUSTRY. At present, when technical knowledge area having direct interrelationship with the development of industry and economy is popular, people can observe the demand for fast information exchange with colleagues that are engaged in the same field of scientific research. At this point usage of translation skills in application to professional literature containing vocational industry based terminology (those of oil and gas industry) is important today. The object of an article is to display the specifics of translation of scientific and technical texts, based on the conducted linguistic research. In the course of the work, general characteristic and distinctive features of the texts of oil and gas industry are described, the specifics of vocabulary and translation problems within the given field of industry are presented. Review of the specific vocabulary of the oil and gas industry and translation problems are strongly focused, whereas dissimilarity of the lexical structures of Russian and English languages causes certain difficulties that possibly cannot be solved by using dictionary of technical terms. The authors disclose basic methods of terminology translation that will help to avoid translation mistakes; the results of the performed work can be used for didactic objectives.

Key words: **foreign language, English language, terminology, terminological word combination, term system, text, scientific and technical texts translation, scientific language, translation transformations.**

***М.Ю. Андуганова,** канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: Sem-Marianna@yandex.ru*
***С.В. Гриднева,** канд. пед. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: svelte.77@mail.ru*
***А.А. Лукиных,** канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: prokopyeva_aa@mail.ru*
***Т.Ю. Сомикова,** канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: t_somikova@ugrasu.ru*
***С.Д. Степина,** ст. преп., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: SStepina22@gmail.com*

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ

В настоящее время, когда популярны технические области знаний, которые имеют непосредственную связь с развитием промышленности, экономики и благосостояния общества, наблюдается необходимость в возможности быстрого обмена информацией с коллегами, занимающимися схожими научными изысканиями. Именно на этом этапе представляется актуальным применение навыков перевода специальной литературы с использованием профессиональной отраслевой терминологии, в том числе нефтяной и газовой сферы науки и техники. Целью статьи является выявление особенностей перевода научно-технического текста в нефтегазовой сфере с английского языка на русский на основе проведенного лингвистического исследования. В процессе работы была дана общая характеристика и выявлены отличительные черты текста нефтяной и газовой промышленности, рассмотрены контекстные и структурные категории терминов. Значительное внимание в статье уделяется анализу лексических единиц и проблем перевода, поскольку несовпадение лексического строя английского и русского языков вызывает определенные трудности, которые часто не могут быть решены использованием отраслевого терминологического словаря. Авторами предпринята попытка раскрыть основные способы перевода терминов, которые помогут избежать переводческих ошибок, а результаты представленной работы можно использовать в дидактических целях.

Ключевые слова: **иностранный язык, английский язык, терминология, терминологические словосочетания, терминосистема, текст, научно-технический перевод, научный стиль, переводческие трансформации.**

Обмен информацией в профессиональной деятельности предполагает коммуникацию не только в пределах одной страны и, соответственно, в рамках национального языка, имеющего статус государственного, но и с партнерами в других странах, что делает важным международное сотрудничество. Информация о зарубежных передовых разработках фиксируется, как правило, на английском языке. На нем осуществляется деловая и научная интернациональная коммуникация, которая включает в себя переписку, заключение деловых контрактов, обмен опытом на очных и заочных семинарах, круглых столах, конференциях, совещаниях и т.д.

Весьма плодотворными порой являются личные контакты между специалистами. Умение вести вербальное взаимодействие на иностранном языке расширяет возможности профессионального роста в плане получения дополнительной полезной информации о сверхновых достижениях в науке, производстве, обществе. Все это дает возможность избежать допущения ненужных ошибок, без посредников преодолеть производственные трудности, эффективно решить поставленные отраслевые задачи и многое другое, что нацелено на личностное и профессиональное развитие персонала любой отрасли и сферы.

Данная работа имеет практическую ценность, особенно в нашем регионе, поскольку на территории Ханты-Мансийского автономного округа-Югры ведется активное развитие нефтегазовой отрасли, которое заключается в открытии новых месторождений, обслуживании действующих, поиске и разработке современных технологий по добыче нефти и газа, динамичном преумножении данной индустрии в целом. Инновационная деятельность отрасли проявляется не только в пользовании недрами и ее добыче, но также в заботе об окружающей среде, человеческих ресурсах и многом другом. На территории округа работают международные компании из разных стран, что свидетельствует о представленности международной профессиональной языковой среды в нефтегазовой сфере и, соответственно, постоянно возникающей в ней деловой, научной и межкультурной языковой ситуации.

Хорошо выполненный научно-технический перевод является средством популяризации науки, возможностью стать доступным для многих ученых и практиков. Он позволяет развивать заданную отрасль и делать новые открытия, что полностью соответствует вызовам и потребностям современного общества. В связи с этим возникла необходимость дать общую характеристику и указать на отличительные черты текста нефтяной и газовой промышленности, а также не только выявить и описать лексические особенности их терминов в английском языке, но и определить их структурную и контекстуальную классификацию, которая позволит облегчить подбор эквивалентов при переводе на русский язык [1].

Научно-технический текст является одним из составляющих разделов научного стиля, т.е. подстилем. Основной и первоочередной его функцией считается информативная, которая понимается как объяснение, состоящее в закреплении процесса познания и хранении знания, получении новых данных, передаче специальной научной информации [2].

Для НТТ характерными являются следующие параметры. Прежде всего, он обязательно имеет тему, которой обычно посвящено основное содержание научно-технического текста, а также фокус, содержащий характерные для данного функционального стиля технические термины, стилистические приемы, устойчивые словосочетания и специфическую лексику.

Таким образом, можно справедливо считать, что НТТ является сложной и стилистически специфической синтаксической структурой текстового или дискурсного уровня прозы, к которому предъявляются соответствующие требования.

Во-первых, научно-технический текст служит источником передачи, восприятия, утверждения и хранения технической информации.

Во-вторых, научно-технический текст должен служить для решения различных научных и профессиональных вопросов, проблем, передачи профессионального опыта, способствовать процессу совместной профессиональной деятельности.

В-третьих, данная разновидность текста отражает научный, теоретический, практический и технический тип мышления участников профессиональной коммуникации.

В-четвертых, поскольку научно-технический текст выступает передатчиком профессиональных знаний и опыта, ему следует иметь прагматическую направленность, способствовать осуществлению коммуникации всех заинтересованных участников.

В-пятых, для данного текста необходимо обладать признаками, характерными для научного жанра, быть стандартизированным и стилистически единообразным, должен предполагать использование таблиц, иллюстраций, схем, графиков, а также иных невербальных средств наглядности.

В таком тексте основная семантическая нагрузка возложена на термины. Термины – слова или словосочетания, которые имеют лингвистические свойства, как и другие единицы словарного состава [3, с. 19]. Исследователи объясняют понятие “термин” неодинаково, но большинство ученых отмечают, что термин является членом определенной терминосистемы, относящейся к той или иной области знания, науки, техники, производства, и поэтому его концептуальное содержание определяется местом в системе.

Термины характеризуются точностью, логичностью, ясностью изложения мысли, стилистической нейтральностью, то есть отсутствием эмоциональной насыщенности и не зависят от контекста. Несмотря на то, что часть терминов вошла в общелитературный язык, значительная часть научно-технической терминологии все же остается понятна только специалисту в данной конкретной отрасли производства, науки, знания. Для исключения возможности разного толкования при первом упоминании в научно-техническом тексте терминам, как правило, сопутствуют определения.

Отличие термина от обычного слова состоит, главным образом, в его значении, основными характеристиками которого является точность и четкость значения, отсутствие эмоциональной окраски. Термины выражают понятия, научно обработанные и свойственные специальной отрасли промышленности, знания, науки и техники. Большое количество терминологических единиц отрасли нефтяного и газового сектора имеют в русском языке свои эквиваленты. Приведем некоторые примеры данных терминов и их эквивалентов: *refining* – ‘переработка’, *wellhole drilling* – ‘бурение скважины’, *cement plug* – ‘цементный мост’, *directional drilling* – ‘наклонно-направленное бурение’, *drill string* – ‘колонна бурильных труб’, *blowout preventor* – ‘противовыбросовое оборудование’, *blind ram* – ‘плашка превентора’, *casing* – ‘колонна обсадных труб’. Основные термины определенной области знаний издаются в терминологических сборниках.

Во избежание трудностей при переводе научно-технического текста необходимо учитывать лексические особенности терминологии, а именно – их подразделение на категории как в зависимости от контекста, так и от структуры.

I. В зависимости от контекста употребления терминов можно выделить следующие категории, в которых могут иметься свои особенности подбора нужного эквивалента:

- термины, использующиеся в одной терминологической системе (относящейся к одной области знаний, накуки, техники, производства) *(derrickhand, toolpusher, kelly);* Перевод с помощью словаря незнакомых однозначных терминов подобного типа, как правило, не представляет затруднений;
- термины, встречающиеся в одной терминосистеме, имеющие разные значения, в зависимости от употребления в определенном контексте (например, *drilling site* может переводиться как ‘точка заложения скважины’ или как ‘буровая площадка’). В этом случае осознанный выбор нужного значения может диктоваться хорошим знанием данной отрасли и пониманием конкретной ситуации;
- термины-синонимы, близкие по значению, функционирующие в одной терминологической системе; Например, *wellhole* – ‘скважина’, *oilwell* – ‘скважина’ и *borehole* – ‘скважина’*; mud pit* – ‘шламовый амбар’ и *sludge pit* – ‘шламовый амбар’ *hydrostatic pressure* – ‘гидростатическое давление’ и *submergence pressure* – ‘гидростатическое давление’. Их необходимо переводить одним термином;
- встречающиеся в разных терминосистемах термины-омонимы, к примеру, *valve* – ‘створка, клапан, лампа, арматура, задвижка’; *rig* – ‘устройство, одежда, оборудование, буровая вышка, транспортное средство, автопоезд’. В данном случае переводчику необходимо понимать, к какой отрасли знаний, науки, техники, производства относится текст, и использовать значение соответствующей терминологический системы.

II. В структурном отношении, по С.В. Тюленеву, термины можно разделить на:

1) термины-слова (выраженные одни словом: *kerosene* – ‘керосин’*, crew* – ‘бригада’, *swivel* – ‘вертлюг’);

2) термины-словосочетания (*fractional distillation* – ‘перегонка нефти’, *mud pump* – ‘буровой насос’, *rotary hose* – ‘буровой шланг’, *crude oil* – ‘сырая нефть’);

3) многокомпонентные термины (такие термины могут быть трех-, четырех- и более компонентными. Они в силу своей специфичности представлены в меньшем количестве: *offshore oil production platform* – ‘морская эксплуатационная платформа’, *high density drilling mud* – ‘буровой раствор высокой плотности’, *remote terminal unit* – ‘пульт дистанционного управления’ [4, с. 130 – 137].

Говоря о структурном отношении, на наш взгляд, к данной классификации можно относить также:

4) сложные термины, образованные путем словосложения. *gas + meter = gasometer* – ‘газометр’, *turbine + generator = turbogenerator* – ‘турбогенератор’, *well + head = wellhead* – ‘устье скважины’;

5) аббревиатура, т.е. буквенные сокращения словосочетаний: *BOP – blowout preventor* – ‘противовыбросовый превентор (ПВП)’*, LPG – liquefied petroleum gas* – ‘сжиженный нефтяной газ’*, MFP – minimum facilities platform* – ‘платформа упрощенной конструкции’.

В технической литературе можно выделить три типа сокращений:

буквенные сокращения: *bpd (barrelsper day); RTU –- remote terminal unit;*

слоговые сокращения: *luboil (lubricating oil*) – ‘смазочное масло’;

усеченные слова: *PERM – Permeability, yd – yard, yr – year.*

Насыщенность сокращениями – это еще одна особенность НТТ, так как в терминологическом отношении существует большое количество общепринятых сокращений (*m – meter, dia – diameter*). Помимо общепринятых сокращений, в каждой отрасли знаний, науки, техники, промышленности существуют сокращения, понятные специалистам этой области: *RIH – run in hole* – ‘спуск (инструмента)’, *POOH – pull out of hole* – ‘ подъем (инструмента)’. Трудность может вызвать для неспециалиста в данной области не только перевод аббревиатуры иноязычного термина на русский, но и наоборот. Например, русской аббревиатуре ‘ОЗЦ’ – будет соответствовать английская – *WOC* (‘ожидание затвердевания цемента’ – *waiting on cement*).

При переводе аббревиатур также можно столкнуться с омонимией. Так, одно и то же сокращение *SI* может иметь множество значений даже в одной отрасли -*Shut In well, Structural Integrity, Scale Inhibitor. TD – Target Depth* и *TD – Total Depth*.

Значительные трудности при переводе научно-технического текста вызывают термины-словосочетания и многокомпонентные термины.

Рассматривая термины-словосочетания, необходимо отметить, что они также делятся на типы, согласно самостоятельности терминологического значения каждого слова:

- оба компонента самостоятельны и могут употребляться вне данного сочетания, при этом сохраняется присущее каждому из них в отдельности значение. Например: *tracked vehicle* – 'гусеничное транспортное средство', *jet fuel* – 'реактивное топливо', *shale gas* – 'сланцевый газ'.

В целях перевода словосочетаний данного типа возможно выделить самостоятельные термины из составляющих компонентов;

- один из компонентов является техническим термином, а второй относится к словам общеупотребительно лексики. Например: *day crew* – 'дневная бригада', *low loader* – 'низкорамный грузовой автомобиль (трал)', *rock pressure* – 'пластовое давление'.

Один из компонентов, как видно из примеров, употребляется в своем обычном значении, другой – термин, употребляемый в нескольких областях науки.

- оба компонента являются словами общеупотребительной лексики, и только сочетание этих слов является термином. Считается, что такой способ образования научнотехнических терминов не является продуктивным, однако примеры таких словосочетаний имеются в достатке: *monkey board* – 'площадка верхового рабочего' *kill line* – 'линия глушения скважины' *mouse hole* – 'шурф под бурильную трубу' [5].

В данном случае связь между компонентами наиболее тесная, и компоненты нельзя разделять для перевода словосочетания.

Способы перевода терминов-словосочетаний:

Нередко случается, что словарь не дает прямого эквивалента английскому термину. В этом случае переводчику необходимо использовать описательный перевод, чтобы как можно более точно передать смысл иностранного термина в данном контексте. Описательный прием – передача слова с помощью расширенного объяснения значения английского слова. К ним можно отнести такие примеры: *workover* – 'капитальный ремонт скважины (КРС)' *cap rock* – 'покрывающий пласт горной породы (покрышка залежи)', *reservoir characteristic* – 'коллекторское свойство пласта'.

2. Перевод с использованием родительного падежа:

alkylation unit – 'установка алкилирования', *oil-refining products* – 'продукция нефтепереработки', *casing accessories* – 'оборудование обсадной колонны', *valve stem* – 'шток задвижки', *assistant driller* – 'помощник бурильщика'.

Перевод с помощью использования разных предлогов также возможен в ряде случаев: *hydraulic pistons* – 'поршень для цилиндров гидравлических систем', *air bottle* – 'баллон с воздухом'.

Часть терминов при переводе калькируется (дословный перевод), т.е. передается с помощью слов и выражений русского языка, дословно воспроизводящих слова и выражения английского языка: *exploration company* – 'разведочная компания', *support staff* – 'вспомогательный персонал', *drilling fluid* – 'буровой раствор', oil *separator* – 'нефтяной сепаратор', *seismic generator* – 'сейсмический генератор'.

При переводе терминов следует по возможности отдавать предпочтение словам русского происхождения: помощник – вместо ассистент, промышленный – вместо индустриальный и т.д., однако иногда переводчик прибегает к транскрибированию и транслитерации.

Транслитерация – это передача буквами русского письма букв английского письма, независимо от произношения английского слова [6].

Spar platform – 'платформа типа Спар', *cracking* – 'крекинг'; *kerosene* – 'керосин', *reforming* – 'реформинг'.

Транскрибирование – это передача произношения английского слова русскими буквами, т.е. передача его звучания (фонетического облика) [6]. Используется в основном при передаче собственных имен, таких как названия компаний, фирм и корпораций и т.п., *E&P Independent* – 'И энд Пи Индепендент'.

Особое место в современной научно-технической литературе занимают так называемые многокомпонентные термины, которые также могут вызывать трудности при понимании и переводе иноязычного текста.

Minimum Facilities Platform (MFP) – 'платформа упрощенной конструкции'.

Electrical submersible pump (ESP) – 'электроцентробежный погружной насос (ЭЦН)'.

В случае перевода многокомпонентного термина необходимо руководствоваться следующим алгоритмом:

- перевод многокомпонентных терминов-словосочетаний начинают с перевода основного компонента, как правило, таковым является существительное, стоящее последним;
- затем последовательно (справа налево) переводят каждый компонент (смысловую группу) словосочетания. Смысловой группой может быть представлено словосочетание прилагательное + существительное. Разберем пример:

Мы имеем следующий многокомпонентный термин: *tension leg offshore platform;*

- основным компонентом является слово *platform,* с ним связано определение *offshore,* вместе они представляют смысловую группу, т.е. мы переводим как 'морская платформа';
- затем переводим (слева – направо) следующую смысловую группу, также выраженную сущ. + прил.: *tension leg* – 'натяжная опора';
- итак, многокомпонентному термину *tension leg offshore platform* будет соответствовать перевод 'морская платформа на натяжных опорах'.

Термины-неологизмы могут представлять собой трудности для перевода, поскольку они, как правило, не отражены в словарях. Особенно много неологизмов среди фирменных названий, то есть названий тех или иных изделий, которые выпускает фирма.

Неологизм – это новое слово, словосочетание, фразеологический оборот, который появляется в языке для определения нового предмета или выражения нового понятия [6]. С развитием отрасли часто появляются новые процессы, понятия: *reforming, cracking, alkylation* и отсутствие прямых эквивалентов в русском языке приводит к возникновению отраслевых терминов: 'реформинг, крекинг, алкилирование'.

При переводе необходимо сохранять все характеристики наименования. Это достигается благодаря передаче иноязычного термина соответствующей номинацией. Следует избегать использования подмены, приблизительного и синонимического перевода термина каким-либо, по мнению переводчика, близким по смыслу словом или выражением.

Для успешного достижения объективного результата целесообразным оказался отбор требований, которые предъявляются к текстам научно-технической направленности. Рабочей группой авторов статьи рассмотрены понятия «термин», его классификации, функционирование в научно-технических текстах, поскольку именно они являются наиболее значимым отличительным маркером данного подстиля.

На лексическом уровне наибольшее внимание при переводе научно-технического материла уделяется специфике термина и его функционированию в тексте. К особенностям перевода терминов относится их употребление в прямом значении, которое, как правило, минимально зависит от контекста. Термины разнообразны по своей структуре и форме – это термины-слова, термины-словосочетания, многокомпонентные термины, сложные термины (сложные синтаксические структуры), аббревиатуры. Все это изобилие и значимая вариативность играют немаловажную роль в обеспечении эквивалентности. По этой причине для успешного осуществления качественного перевода специалисту необходимо иметь четкое представление о значении термина как лексической единицы; компетентные знания о данной научно-технической отрасли и понимание профессиональной языковой ситуации.

Заметим, что для достижения адекватного перевода важно классифицировать эти лексические единицы в зависимости от контекста (однозначные термины, термины- синонимы, термины-омонимы), а также в структурном отношении (термины-слова, сложные термины, термины-словосочетания, многокомпонентные термины, аббревиатуры). Использование представленного алгоритма перевода терминов- словосочетаний и многокомпонентных терминов поможет избежать трудностей и ошибок в данном процессе.

Библиографический список

1. Андуганова М.Ю., Куварзин А.С. Специфика перевода текстов нефтяной и газовой промышленности. *Европейские научные исследования*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Г.Ю. Гуляева. 2016: 116 – 119.
2. Емец Т.В. *ПереводДческий анализ лексико-грамматических конструкций в научно-технических текстах*. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=32371227&:
3. Турук И.Ф. *Пособие по переводу научно-технических текстов с английского языка на русский*. Москва: Высшая школа, 1980.
4. Тюленев С.В. *Теория перевода:* учебное пособие. Москва Гардарики, 2004.
5. Яковлева Е.А., Волкова М.Г. *Структурные особенности русских многокомпонентных терминов в нефтегазовой сфере*. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=26094246
6. *Словарь лингвистических терминов.* Available at: https://rus-lingvistic- term.slovaronline.com

References

1. Anduganova M.Yu., Kuvarzin A.S. Specifika perevoda tekstov neftyanoj i gazovoj promyshlennosti. *Evropejskie nauchnye issledovaniya*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod obschej redakciej G.Yu. Gulyaeva. 2016: 116 – 119.
2. Emec T.V. *Perevodcheskij analiz leksiko-grammaticheskih konstrukcij v nauchno-tehnicheskih tekstah*. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=32371227&:

3. Turuk I.F. *Posobie perevodu nauchno-tehnicheskih s anglijskogo yazyka russkij*. Moskva: shkola, 1980.
4. Tyulenev S.V. *Teoriya* uchebnoe posobie. Moskva Gardariki, 2004.
5. Yakovleva E.A., Volkova M.G. *Strukturnye osobennosti russkih mnogokomponentnyh terminov v neftegazovoj sfere*. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=26094246
6. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Available at: https://rus-lingvistic- term.slovaronline.com

Статья поступила в редакцию 27.07.21

УДК 81'42

***Xu Chang,** postgraduate, Shanghai International Studies University (Shanghai, China), E-mail: zlama@foxmail.com*

PHONETIC AMBIGUITY AND THE MECHANISM OF ITS GENERATION AND PERCEPTION AT THE COGNITIVE-PRAGMATIC LEVEL. The article examines phonetic ambiguity in the Russian and Chinese languages from the standpoint of the relevance theory and reveals its cognitive-pragmatic processes of identification and perception during communication. In this regard, the author gives the main types of phonetic ambiguity of the Russian and Chinese languages, conducts a comparative analysis of the features of phonetic ambiguity in the two languages and describes the main provisions of the relevance theory. Based on the conducted research, the author comes to the following conclusions: the relevance theory can provide a good theoretical basis for studying the problem of ambiguity in communication, it has a strong explanatory power in explaining the mechanism of generating and eliminating phonetic ambiguity at the pragmatic and cognitive-psychological levels; The degree of relevance has a direct impact on achieving a perlocative-cognitive effect, eliminating ambiguity and successful mutual understanding of interlocutors. In addition, the ostensive-inference model also opens up the possibility of studying the process of dynamic interaction of communicants–both parties strive for a minimum expenditure of processing efforts to obtain maximum cognitive effects. To do this, the speaker must try to make the intention obvious by sending ostensive stimuli, and the listener must make a conclusion based on the information extracted from the cognitive context, in particular, the information transmitted by the author by means of ostensive stimuli, correctly identify the speaker's information and communication intention; ambiguity cannot be eliminated when the cognitive contexts of the speaker and the listener do not coincide with each other, which will lead to misunderstanding.

Key words: **phonetic ambiguity, Relevance theory, cognitive-pragmatic mechanism, cognitive context, identification of ambiguity.**

***Сюй Чан**, аспирант, Шанхайский университет иностранных языков, г. Шанхай, E-mail: zlama@foxmail.com*

ФОНЕТИЧЕСКАЯ ДВУСМЫСЛЕННОСТЬ И МЕХАНИЗМ ЕЁ ПОРОЖДЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ НА КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОМ УРОВНЕ

В данной статье рассматривается фонетическая двусмысленность в русском и китайском языках с позиций теории релевантности и раскрываются её когнитивно-прагматические процессы идентификации и восприятия во время коммуникации. В этой связи автором даются основные типы фонетической двусмысленности русского и китайского языков, проведен сравнительный анализ особенностях фонетической двусмысленности в двух языках и описаны главные положения теории релевантности. На основании проведённого исследования автор приходит к следующим выводам: теория релевантности может обеспечить хорошую теоретическую основу для изучения проблемы двусмысленности при коммуникации, она обладает сильной объяснительной силой в динамическом объяснении механизма порождения и устранения фонетической двусмысленности на прагматическом и когнитивно-психологическом уровнях. Степень релевантности оказывает непосредственное влияние на достижение перлокутивно-когнитивного эффекта, успешного взаимопонимания собеседников и устранение двусмысленности. Кроме этого, остенсивно-инференционная модель также открывает возможность для исследования процесса динамического взаимодействия коммуникантов – обе стороны стремятся к минимальной затрате усилий обработки для получения максимальных когнитивных эффектов. Для этого говорящий должен стараться сделать своё намерение очевидным с помощью остенсивных стимулов, а слушающий обязан сделать умозаключение на основе извлеченных из когнитивного контекста информации, в частности информации, передаваемой автором посредством остенсивных стимулов, правильно выявлять информационную и коммуникационную интенцию говорящего. Двусмысленность не может устраниться тогда, когда когнитивные контексты у говорящего и слушающего не совпадают друг с другом, что приведёт к недоразумению.

Ключевые слова: **фонетическая двусмысленность, теория релевантности, когнитивно-прагматический механизм, когнитивный контекст, идентификация двусмысленности.**

Феномен двусмысленности ещё в древние времена был обсужден многими учёными, такими как Платон, Аристотель, Сюнь-цзы, и он до сих пор остаётся одной из актуальной исследовательской проблем. В последние годы данный феномен изучается уже не только в сфере лингвистики, но и в других различных быстро развивающихся исследовательских областях, например, в компьютерной лингвистике, в когнитивной, психологической лингвистике и т.д. Учёные начали уделять большое внимание механизму идентификации двусмысленности, происходящему на уровне подсознания, для этого необходимо описывать и интерпретировать весь процесс обработки информации в голове человека. Вследствие этого интерес к изучению когнитивного и психологического процесса порождения и снятия двусмысленности в голове человека постепенно повышается. Но до сих пор мало ещё учёных работ, посвященных к изучению проблемы механизма обнаружения и разрешения двусмысленности с точки зрения теория релевантности. Цель нашего исследования заключается в разрешении данной проблемы, в выявлении когнитивно-прагматического процесса её порождения и восприятия с опорой на теорию релевантности.

Двусмысленность представляет собой фундаментальное свойство всех естественных языков, «это речевое явление, передающее разную семантическую информацию и имеющее разные интерпретации, и она возникает, когда одна языковая форма имеет два и более смыслов, т.е. воспринимается по-разному [1, с. 28]. О.С. Ахманова дала ею более краткое толкование: «Двусмысленный – допускающий два разных понимания» [2, с. 92]. Большинство русских ученых выделяют три её разновидности:1) семантическую; 2) структурную; 3) прагматическую. А китайские учёные в данный перечень часто включают и фонетическую двусмысленность [3; 4]. Фонетическая двусмысленность реализуется на возможности двух или более смысловых интерпретаций одной и той же фонетической оболочкой, а в фонологической выделяют двусмысленность, основанная на 1) омофонах, омонимах, омографах; 2) на непрерывном чтении;3) на интонациях и т.д. В этой статье мы будем уделить самое пристальное внимание первому типу фонетической двусмысленности.

1. Омонимы

В русском языке омонимы понимаются как группа слов с одинаковым произношением, одинаковой письменной формой, но различных по значению. К примеру, слово «планировать» может обозначать ① плавно снижаться и ② составлять планы. Это называется полными омонимами. Кроме того, явление омонимии появляется во время перекрытия грамматических форм двух слов, принадлежащих к разным частям речи: слово «пошла» может быть либо короткохвостой формой прилагательного «пошлая», либо спряжением глагола «пойти» в единственном числе от третьего лица. Подобное явление существует и в китайском языке, таких слов гораздо больше, чем в русском. Приведём пример: «我昨天见到大海了». В этом предложении слово «大海» может обозначать ① «океан», а также использоваться для обозначения ② «имени одного конкретного человека». Однако следует отметить, что в китайском языке не существуют омонимов, основанных на перекрытии грамматических форм, существуют они только во флектирующих языках.

2. Омофоны

Омофоны считаются неполными омонимами, так как слова-омофоны совпадают лишь по произношению, а имеют разную письменную форму и значение. Например: везти – вести; плот – плод; Орёл (название города) – орёл и т.д. По сравнению с русским, китайский язык обладает гораздо большим количеством таких слов. К примеру: 法子-筏子(существительное: способ – существительное: бамбуковый плот); 节俭 – 节减 (прилагательное: экономный – глагол: уменьшать); 报道 – 报到 (глагол: сообщать – глагол: регистрироваться) и т.д. Некоторые омофоны в китайском языке очень близки и по значению, что увеличивает трудность устранения фонетической двусмысленности. Например, слова «终止» и «中止». Первое слово обозначает «завершить», а второе – «остановиться на полпути».

В контракте часто встречаются эти два слова, смешивание которых вызовет иногда юридические споры.

3. Омографы

Омографы – это слово, одинаковые по написанию, но разные по произношению и значению. Например: за́мок – замо́к; му́ка – мука́; выкупа́ться – вы́купаться; небо – нёбо и т.д. В китайском языке количество омографов немало, приведём примеры: 澄（chéng）清 – 澄（dèng）清；便宜（pián yi）- 便宜（biàn yí）；大（dà）夫- 大（dài）夫；小心地（dì）滑- 小心地（de）滑；他还（huán）欠款100块 – 他还（hái）欠款100块；他好（hǎo）说话 – 他好（hào）说话.

Благодаря приведенному выше сравнительному анализу нетрудно обнаружить, что типы двусмысленности в русском и китайском языках в некоторых отношениях совпадают друг с другом. Но поскольку эти два языка принадлежат к совершенно разным языковым семействам и имеют совершенно разные языковые системы, различия должны быть очень большими: фонетических двусмысленностей в китайском языке намного больше, чем в русском. Это в связи с тем, что китайский как фонетически небогатый язык, имеет только примерно 1 000 слогов, кроме того, слоги в китайском языке обладают высокой степенью независимости, один китайский иероглиф представляет собой один слог и в основном одну морфему, так что ограниченность звука и безграничность значений составляют пару противоречий, что приводит к фонологической двусмысленности. А русский язык принадлежит к индоевропейской языковой семье и является буквенно-фонетической письменностью. В этом языке слоги можно свободно комбинировать при словообразовании, поэтому в данном языке не допускается большого количества омофон, омоним и т.д., иначе это неизбежно усложнит его понимание.

Теория релевантности была официально предложена Д. Спербером и Д. Уилсоном в 1986 году в их совместной книге «Relevance: Communication and cognition» [5]. Это теория междисциплинарная, обладающая характеристиками как когнитивной психологии, так и прагматики. Теория Д. Спербера и Д. Уилсон рассматривает коммуникативную деятельность человека, включая вербальную и невербальную коммуникацию, как когнитивную деятельность. В основе теории лежат два принципа: когнитивный и коммуникативный. Первый принцип заключается в том, что когнитивные процессы человека всегда организованы так, что производят как можно меньшее ментальное усилие при достижении максимальных когнитивных эффектов, так что «релевантность – это производная от двух факторов: когнитивных эффектов и усилий, соотношение которых определяет степень релевантности» [6, с. 158]. Согласно второму принципу, теория релевантности базируется на остенсивно-инференционной модели коммуникации. В этой модели существует важное понятие – остенсивный стимул, благодаря которому информативная интенция говорящих становится ясным для слушающих. А если мы рассмотрим коммуникацию с точки зрения слушающих, то она будет носить инференционный характер: слушающие создают гипотезы средством умозаключительных механизмов с целью интерпретации высказываний. Данные для осуществления умозаключительного поведения извлекаются из когнитивного контекста. Контекст в теории релевантности не характеризуется данностью, так что он не предопределён раз и навсегда на протяжении коммуникации, а структурирует и реструктурирует высказывание за высказыванием и включает в себе все данные и знания, сохраняемые в голове человека, информацию, извлеченную из окружающей среды и, конечно, гипотезы, накопленные в результате интерпретаций предыдущих высказываний.

Теория релевантности открывает возможность исследования когнитивных процессов порождения и снятия фонетической двусмысленности при коммуникации. Далее мы будем интерпретировать весь когнитивно-прагматический процесс обработки в рамках теории релевантности двусмысленности, основанный на омофонах в китайском и русском языках. Приведём пример:

（A: муж; B: жена）

A1：“我们开车去外滩，行吗？”

(Давайте поедем на набережную Вайтань на машине, хорошо?)

B1：“步行”.

(Пешком).

A2：“不行？那你说我们怎么去？”

(Нет? Тогда как туда поехать?)

B2：“你没理解我的意思.”

(Ты меня не правильно понял).

Как видно из приведённого примера, на основе омофонов «不行» (нет) и «步行» (пешком) оформлена фонетическая двусмысленность, которая сводит высказывание к коммуникационной неудаче. Когда муж впервые произносит предложение A1, он в то же время начал ожидать и предсказывать, что жена будет отвечать «да» или «нет». Но в ответ на вопрос жена вместо «да» или «нет» прямо выдвинула другое предложение: «步行» (пешком). При этом она уверена, что муж способен интерпретировать её информационную и коммуникативную интенцию через умозаключение. Однако муж, как говорится в теории релевантности, стремится к достижению максимальных когнитивных эффектов, тратя меньшее ментальное усилие: получив от жены ответ (предложение B1), он непосредственно воспринял его как «отрицательный ответ» и выбрал слово со значением «нет» для интерпретации данного высказывания, так как степень релевантности данного слова больше, чем другого. При этом он и начал извлекать из когнитивного контекста соответствующие когнитивные контекстуальные предположения, на основе которых строить когнитивно-психологическую и контекстуальную структуру. В данной структуре происходит умозаключительное поведение, результаты которого как раз полностью удовлетворяют предсказуемое ожидание релевантности мужа.

Приведём ещё один пример из русского языка.

（За столом. A: Иван; B:Анна. A и B являются коллегами）

A1：Ты что, с майонезом салат не ешь?

B1：Нет, я вообще не ем майонеза.

A2：Не переносишь?

B2：Переношу, но недалеко.

В приведённом примере мы можем видеть, что в предложении A2 слово «переносишь» не имеет прямого дополнения, это связывается с его твёрдой уверенностью в достаточном предоставлении когнитивно-контекстуальной информации для последующего когнитивно-прагматического умозаключения собеседника, а также и в способностях собеседника найти «спрятанное» слово, извлекать из когнитивного контекста другую полезную информацию и правильно ее интерпретировать, руководствуясь принципами теории релевантности. Судя по ответу Анны, она действительно правильно оформила дополнение после глагола «переносишь», как предполагал Иван – согласно теории релевантности. Иван имеет все основания полагать, что высказывание достаточно релевантно для него, хотя для адресанта является неполным, хотя когнитивно-контекстуальная информация в соответствии с коммуникативным намерением говорящего здесь неполностью выражена в A2, но всё равно должна быть получена с помощью когнитивно-прагматического умозаключения и обогащения. Слово «переносишь» активирует в когнитивно-семантической структуре Анны разные связывающие понятия, среди которых понятие «майонез» имеет наибольшую степень релевантности и было активировано первым.

Явно, что Анна правильно дополняет информацию после слова «переносишь». Но слово «переносить» со значением ① «претерпевать, выдерживать, испытывать что-л. неприятное, тяжёлое» и со значением ② «передвинуть, переставить откуда-нибудь на другое место» являются омонимами. Вместо того чтобы активировать первое значение, как предполагал Иван, Анна выбрала другое значение данного слова, это происходит потому, что на основе всего полученного набора гипотез из когнитивного контекста, Анна выполняет свой умозаключительный процесс таким образом: я уже сказала Ивану, что я не ем майонез → майонез находится близко от меня → Иван хочет, чтобы я переставила его в другое место, раз я его не ем. И на этом процесс когнитивного умозаключения заканчивается, первое значение слова автоматически подавлено. Анна добилась достаточного когнитивного эффекта за счет минимальных когнитивных усилий и получила от собеседника коммуникативную интенцию. Но на самом деле коммуникативная интенция, существующая в данном высказывании, является совсем другой, а для её получения Анна обязана активизировать в своей голове первое значение слова «переносить», тогда умозаключительный процесс примерно будет выглядеть так: я уже сказала Ивану, что я не ем майонез → Иван хочет узнать причину этого (это из-за того, что я не могу терпеть майонез). Это свидетельствует и о том, что степень релевантности характеризуется индивидуальностью, активизированная информация из когнитивного контекста говорящего и слушающего может не совпадать друг с другом, так что с целью обеспечения успешной коммуникации, избегания двусмысленности обе стороны коммуникации обязаны стараться учитывать индивидуальные различия друг друга.

Как мы увидели с помощью вышеприведённых примеров, теория релевантности может обеспечить хорошую теоретическую основу для изучения проблемы когнитивно-прагматического механизма обнаружения и разрешения двусмысленности. Она обладает большой силой в динамическом объяснении причин возникновения и устранения двусмысленности при коммуникации. Степень релевантности оказывает непосредственное влияние на достижение когнитивного эффекта, устранения двусмысленности и успешного взаимопонимания собеседников, так как порождение или интерпретация высказываний происходят на основании принципов релевантности, т.е. обе стороны всё время стремятся к минимальной затрате усилий обработки для получения максимальных когнитивных эффектов. Кроме этого, согласно остенсивно-инференционной модели говорящий должен стараться сделать намерение очевидным, транспортировать полезные для умозаключения слушающего остенсивные стимулы, а слушающий обязан выполнить умозаключительское действие на основе извлеченной из когнитивного контекста информации, в частности, информации, передаваемой и активизированной автором посредством остенсивных стимулов, чтобы правильно выявлять информационную и коммуникационную интенцию собеседника. Двусмысленность иногда не может устраниться в связи с несовпадением когнитивных контекстов у говорящего и слушающего, что приведёт к недоразумению.

Библиографический список

1. 王本华. 修辞歧义说略 [J]. *首都师大学报*. 1999; № 3.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Москва: Издательство «Советская энциклопедия», 1966; № 3.

3. 陈洁. 歧义解析与翻译[J]. *中国俄语教学*. 2013; № 2.
4. 许凤才、姚丽娇. 俄汉语歧义现象成因及语用价值对比研究[J]. *中国俄语教学*. 2015; № 2.
5. Sperber D., Deirdre W. *Communication and cognition*. Blackwell: Oxford UK & Cambridge, Mass, 1986.
6. Иваненко Т.В. Актуализация основных положений теории релевантности при анализе текста рекрутинговой рекламы. *Филология и искусствоведение*. 2014; № 2: 156 – 159.

References

1. 王本华. 修辞歧义说略 [J]. *首都师大学报*. 1999; № 3.
2. Ahmanova O.S. Slovar' lingvisticheskih terminov. Moskva: Izdatel'stvo «Sovetskaya `enciklopediya», 1966; № 3.
3. 陈洁. 歧义解析与翻译[J]. *中国俄语教学*. 2013; № 2.
4. 许凤才、姚丽娇. 俄汉语歧义现象成因及语用价值对比研究[J]. *中国俄语教学*. 2015; № 2.
5. Sperber D., Deirdre W. *Communication and cognition*. Blackwell: Oxford UK & Cambridge, Mass, 1986.
6. Ivanenko T.V. Aktualizaciya osnovnyh polozhenij teorii relevantnosti pri analize teksta rekrutingovoj reklamy. *Filologiya i iskusstvovedenie*. 2014; № 2: 156 – 159.

Статья поступила в редакцию 21.07.21

УДК 811.161.1

***Yakovleva A.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ufa State Petroleum Technological University (Ufa, Russia), E-mail: 222alina222@mail.ru*
***Kobiakova T.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ufa State Petroleum Technological University (Ufa, Russia), E-mail: stimul.reprizent@yandex.ru*
***Suntsova N.L.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ufa State Petroleum Technological University (Ufa, Russia), E-mail: sunc-nina@yandex.ru*

LINGUOMANIPULATIVE MECHANISMS IN MODERN SOCIO-POLITICAL TEXTS (BASED ON THE MATERIAL OF ALLOPHRONIC ELEMENTS OF A LANGUAGE). Being an intermediary between the external and internal world of an individual, the language of modern newspaper texts has a very dynamic character and reflects any changes taking place in the society. It is in the press that new metaphors and other language tools are often recorded. Besides, any newspaper article has certain readers' responses (neutral, or emotional-evaluative) in view. All above said represent an extensive research material. The study of modern media texts shows that most of them perform not an informative, but an influencing (manipulative) function, which is represented by the expressive means of a language. This paper presents an analysis and classification of these language tools in terms of their manipulative potential. The allophronic (contradictory) essence of a language and its role in this process are revealed.

Key words: **euphemization, ambiguity, figural and expressive means of language, linguomanipulative mechanisms, allophrony.**

***А.Р. Яковлева**, канд. филол. наук, доц., Уфимский государственный нефтяной технический университет, г. Уфа, E-mail: 222alina222@mail.ru*
***Т.И. Кобякова**, канд. пед. наук, доц., Уфимский государственный нефтяной технический университет, г. Уфа, E-mail: stimul.reprizent@yandex.ru*
***Н.Л. Сунцова**, канд. филол. наук, доц., Уфимский государственный нефтяной технический университет, г. Уфа, E-mail: sunc-nina@yandex.ru*

ЛИНГВОМАНИПУЛЯТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ В СОВРЕМЕННЫХ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ АЛЛОФРОННЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ЯЗЫКА)

Являясь посредником между внешним и внутренним миром человека, язык современных газетных текстов обладает очень динамичным характером и отражает любые изменения, происходящие в обществе. Именно в прессе зачастую фиксируются новые метафоры и прочие языковые средства. Кроме того, любая газетная статья рассчитана на определенные читательские отклики (нейтральные либо эмоционально-оценочные). Все это представляет собой обширный материал для исследования. Анализ современных медиатекстов показывает, что большинство из них выполняют не информативную, а воздействующую (манипулятивную) функцию, которая включает экспрессивные средства языка. В настоящей работе представлен анализ и классификация данных языковых средств с точки зрения их манипулятивного потенциала. Раскрыта аллофронная (противоречивая) сущность языка и ее роль в данном процессе.

Ключевые слова: **эвфемизация, двусмысленность, изобразительно-выразительные средства языка, лингвоманипулятивные механизмы, аллофрония.**

За последние десятилетия в современном обществе сформировался особый пласт общения в медиасреде. Данный пласт носит опосредованный характер, так как общение посредством него происходит путем создания таких ресурсов, которые вызывают эмоциональный отклик читателя. К данным ресурсам, прежде всего, следует отнести современные медиатексты, которые давно перестали носить сугубо информационный характер. Большинство из них представляют собой пример языкового манипулирования, под которым мы понимаем воздействие на читателя с определенной целью при помощи средств языка. Сегодня внимание многих лингвистов сосредоточено на выявлении и исследовании механизмов данного вида манипулирования. Цель нашей работы – проанализировать эти механизмы, исходя из наличия в языке такого явления, как аллофрония (лингвистическое противоречие). В контексте настоящего исследования следует выделить такое понятие, как лингвоманипулятивные механизмы – образные средства языка, с помощью которых происходит мифологизация пространства.

Для начала обратимся к природе языка. С философской точки зрения язык представляет собой двойственную и противоречивую сущность, которая отражает как внешний (социальную среду), так и внутренний мир человека (восприятие социальной среды, взгляд на действительность). Сложность и многогранность взаимодействия этих миров в рамках существующего языка, порождает его противоречивый характер, для описания которого в 2004 году в лингвистику Б.Т. Ганеевым было введено понятие «аллофрония», представленного как «многозначность, эксплицитные и имплицитные противоречия лексем, наличие грамматических противоречий и несоответствие ожидаемому референту» [1, с. 122 – 126]. Аллофрония может носить как узуальный, так и окказиональный характер. Сегодня многие лингвисты применяют данное понятие в своих трудах для описания и объяснения алогичной части языка. Использование термина «аллофрония» в качестве понятия метаязыка позволяет разработать наиболее точную и полную классификацию языковых единиц, содержащих в своей семантической структуре определенные противоречия. В свою очередь, данная классификация помогает осуществить более глубокий анализ многих лингвистических явлений, выявить их взаимосвязь с внешней средой и внутренним миром индивида, определить их функции (в том числе манипулятивный потенциал).

Аллофрония представляет собой широкий спектр языковых явлений, обладающих такими свойствами, как двусмысленность, неоднозначность, образность, парадоксальность. Эти свойства и позволяют реализовать манипулятивную (воздействующую) функцию медиатекстов путем использования ряда языковых средств и речевых приемов, именно поэтому в качестве предмета настоящего исследования нами были выбраны языковые единицы, содержащие в своей структуре определенные противоречия (т.е. являющиеся аллофронными). Исходя из основных целей и задач, среди них выделим группы.

1. Эвфемизация. Эвфемизация в современных средствах массовой информации может иметь различные цели, при этом вместо грубых и жестоких выражений авторы применяют изобразительно-выразительные языковые средства (метафоры, фразеологизмы, известные, пословицы, цитаты и пр.). Данные языковые средства представляют собой аллофронные элементы, требующие социокогнитивных и лингвокультурологических знаний реципиента.

Жаль не только этот журнал, но и многие другие «почившие в бозе» знаменитые издания, с которыми мы выросли (https://rg.ru/2020/12/29/legendarnyj-zhurnal-ogonek-priostanovil-vyhod-svoih-nomerov.html). В настоящем предложении в качестве эвфемизма автор использует архаизм (устаревший церковный фразеологизм «почить в бозе», что буквально означает «почить, умереть смиренно»; в современном языке носит ироничный характер), который использован с эстетической целью и представляет собой случай узуальной аллофронии.

Более мягко описать трагичность действительности авторы газетных статей могут при помощи клишированных выражений, многие из которых являются узуальными аллофронными элементами. Например: *В Башкирии огненная стихия унесла жизнь еще одного ребенка* (https://www.bashkortostan.ru/presscenter/news/327398/). *А в результате Анна с двумя детьми оказалась в таких долгах, что, не видя выхода из ситуации, даже хотела свести счёты с жизнью* (https://aif.ru/society/law/prosvisteli_v_volgograde_iz_sizo_vypustili_obvinyaemuyu). За счет использования перифраза «огненная стихия» вместо «пожар» и фразеологизмов «унести жизнь», «свести счеты с жизнью» вместо «убить», «покончить жизнь самоубийством» сообщения о трагедии приобретают более мягкую, нейтральную форму. Данные лексемы представляют собой случаи узуальной аллофронии, в основе которой лежит метафоризация (перенос признаков).

После краткой передышки ситуация на линии контроля между Индией и Китаем в Восточном Ладакхе накаляется снова (https://www.kommersant.ru/doc/4475531?query). Проблема международного конфликта между Индией и Китаем описана при помощи политических метафор, которые представляют собой случаи узуальной аллофронии. В целом следует отметить, что такого рода политические фразы способствуют нейтрализации речи за счёт ее клишированности и эвфемизации (о нарастающем конфликте автор сообщает не прямо, а использует общие фразы).

Американский лингвист Уильям Лутц специализировался на изучении политической коммуникации, предотвращении демагогии и в связи с этим много упоминал об использовании эвфемизмов в политической речи. Он описал и отрицательную сторону эвфемизмов, считая, что большое количество фразеологизмов, используемых в речи с эвфемистической целью, позволяют запутать читателя, увести его от сути проблемы, придав ей сложность, неясность, неоднозначность [2].

Таким же приемом пользуются и авторы газетных статей, в особенности когда при описании сложной социальной или политической ситуации суть проблемы и способы ее решения остаются не полностью раскрыты.

Власти Петербурга захотели сохранить лицо, но, в то же время, не идти на поводу у рестораторов. С одной стороны, это неоднозначное решение. С другой, это шаг в сторону продления сезона активной работы ресторанов (https://www.gazeta.ru/social/2020/12/26/13416170.shtml). Неоднозначность ситуации автор статьи описывает при помощи узуальных аллофронных элементов (фразеологизмов), которые, в свою очередь, обладают свойствами эвфемизмов, позволяя смягчить негативную оценку положения. Частое использование фразеологизмов уводит внимание читателя от сути проблемы и способов ее устранения.

Подобный лингвистический прием использован и в следующем фрагменте газетной статьи, посвященной вмешательству государства в деятельность «проблемных» предприятий: *Пока же весь процесс опирается, к сожалению, в основном на твердую руку и политическую волю представителей власти, а также сложившуюся между ней и бизнесом неформальную систему «сдержек и противовесов»* (https://rg.ru/2019/03/10/vmeshatelstvo-gosudarstva-v-deiatelnost-problemnyh-predpriiatij-nuzhdaetsia-v-sovershenstvovanii.html).

Завуалированность как способ преподнесения основной информации может достигаться с помощью использования выразительных средств языка, фразеологии, игры слов и пр. Данный способ часто используется для констатации негативных фактов, выражения недовольства, критики, а также личного мнения.

На рынке нет ничего святого (https://rg.ru/2020/07/07/kak-pandemiia-formiruet-novye-obshchestvennye-nravy.html). В настоящем контексте фразеологизм, имеющий значение «отсутствие морально-этических принципов» использован применительно к определенной ситуации (использование пандемии в рекламных целях). Фразеологические единицы являются узуальными аллофронными элементами, поскольку они имеют переносное значение (их буквальное значение не соответствует выражаемому смыслу). Использование подобных аллофронных элементов в текстах газетных статей часто позволяет определенным образом завуалировать или смягчить нелицеприятные факты.

Иронично-юмористически использован каламбур автором следующего заголовка: *Подлили воды: в России считают ущерб от ноябрьских паводков* (https://iz.ru/941930/ekaterina-korinenko/podlili-vody-v-rossii-schitaiut-ushcherb-ot-noiabrskikh-pavodkov). Ирония является аллофронным элементом языка, так как в случае с ее употреблением явный смысл высказывания противоречит выражаемому смыслу и требует контекстуального переосмысления. Подобные юмористические заголовки способны несколько завуалировать негативную информацию, способствуют более легкому восприятию тревожной действительности.

Завуалированно выразить политическую точку зрения авторам газетных заголовков позволяет использование каламбуров, которые часто представляют собой случаи окказиональной аллофронии. Например: *Никола, ни двора: почему Армения зашла в политический тупик* (https://iz.ru/1087993/aleksei-zabrodin/nikola-ni-dvora-pochemu-armeniia-zashla-v-politicheskii-tupik). Каламбур построен на основе фонетического сходства имени собственного с элементом известного фразеологизма. Аллофронность каламбура заключается в двусмысленности, которая возникает при контекстуальной трансформации фразеологизма *ни кола ни двора*.

«*Не получится живые цветы заменить искусственными», – так некоторые учителя отзываются о дистанционном обучении*. (https://aif.ru/society/education/na_uroke_postavili_porno_uchitelya_o_trudnostyah_distancionnogo_obucheniya). Негативная оценка сложившейся ситуации дается завуалированно путем использования метафоры (в данном случае – окказионального аллофронного элемента).

Пресса наиболее быстро реагирует на изменения, происходящие в современном мире, авторы газетных текстов создают новые метафоры, которые впоследствии становятся клише, подчеркивают противоречивость происходящего, используя при этом языковые средства и приемы. Все эти процессы касаются, прежде всего, аллофронной части языка. Так, парадоксальность современной действительности находит отражение в использовании аллофронных элементов языка (антитеза, антанагога, оксюморон, языковая игра, парадокс и пр.).

Эксперты говорят, что сейчас на Ближнем Востоке начался странный период и называют его «нестабильная стабильность». Вроде все получили то, что хотели, а вроде все хотят большего (https://www.ntv.ru/novosti/2256204/). Окказиональное использование оксюморона в настоящем примере является отражением противоречивой действительности. Аллофронность данной фразы заключается в сочетании противоречивых понятий.

«Глупые и здоровые или умные и больные?» Хотят ли воронежские родители карантина в школах (https://riavrn.ru/news/glupye-i-zdorovye-ili-umnye-i-bolnye-khotyat-li-voronezhskie-roditeli-karantina-v-shkolakh/). В данном примере противоречивая ситуация описана путем использования антитезы (окказионального аллофронного элемента).

Нейтрализация негативной информации может осуществляться путем использования такой речевой фигуры, как антанагога. Например: *Чем полезна «новая бедность»* (https://www.kommersant.ru/doc/2932549). Аллофронность высказывания определяет его парадоксальность, которая, в свою очередь, позволяет представить негативную информацию (стремительное снижение доходов) в нейтральном и даже позитивном ключе.

2. Сенсация – привлечение чрезмерного внимания к менее значимым событиям.

Двусмысленность существует в языке благодаря многозначности и изменчивости языкового знака. Многие лингвисты отмечали, что языковая единица в любой момент может приобрести новое значение, контекстуальное переосмысление, что является особенностью живого языка [3]. За пределы своего обычного значения может выходить не только слово, но и ряд фразеологизмов, метафор, клишированных выражений. Такое свойство языка лежит в основе многих лингвистических приемов. Очень часто двусмысленность и дополнительные значения приобретают привычные нам выражения при их контекстуальном переосмыслении. Это явление может производить различный эффект: юмористический, иронический, чем зачастую пользуются авторы при создании привлекательных газетных заголовков.

Нагородила проблем. Из-за жалоб уфимки у жилого дома вырос 6-метровый забор… Люди считают, что своей чрезмерно активной гражданской позицией она наносит один вред… (https://ufa.aif.ru/society/jkh/nagorodila_problem_iz-za_zhalob_ufimki_u_zhilogo_doma_vyros_6-metrovyy_zabor).

В конкретном примере имеет место явление, которое может быть обозначено термином «буквализация» (буквальном восприятии лексических единиц, изначально имеющих переносный смысл). В общепринятом смысле лексема «нагородить проблем» имеет переносное значение, однако в настоящей статье речь идет о возведении забора, который создал неудобство жителям, то есть параллельно прослеживается ее прямое значение (построить что-то громоздкое, нелепое). Таким образом, лексическая единица приобретает дополнительное контекстуальное значение, заголовок приобретает двусмысленность и ироничность, которая дополнительно привлекает внимание читателя и побуждает их к прочтению статьи. Аллофронность высказывания состоит в противоречии узуального и контекстуального значения разговорного выражения «нагородить».

Разрешите подставиться. В мэрии Уфы разразился новый коррупционный скандал (https://www.kommersant.ru/doc/4520840?query). Автор данного газетного заголовка дополнительно привлекает внимание читателя к скандальной новости путем использования окказионального аллофронного элемента (контекстуальной трансформации клишированного выражения, основанной на фонетическом сходстве лексем).

Контекстуальные трансформации известных выражений также активно используются авторами газетных статей при создании дезориентирующих заголовков. Например: *Специалист с истекшим сроком годности. В России собрались ввести срок годности для дипломов о высшем образовании* (https://www.trud.ru/article/13-11-2020/1396345_spetsialist_s_istekshim_srokom_godnosti.html). Автором заголовка использован окказиональный аллофронный элемент, основанный на метафоризации (переносе признака). Метафоричность заголовка привлекает внимание читателя к проблеме, которая на данный момент не имеет места (из текста статьи видно, что идея пока не получила поддержки), что несет в себе определенный дезинформирующий элемент.

Осторожно, Россия закрывается (https://www.kommersant.ru/doc/4291010?query). Сенсационно звучит заголовок, где используется клишированное выражение применительно к понятию «Россия», что представляет собой случай окказиональной аллофронии. Однако из теста самой статьи ясно, что власти пока

лишь рассматривают возможность закрытия границ, при этом запреты коснутся не всех.

3. Эмоциональное воздействие на публику оказывается путем использования изобразительно-выразительных средств языка, которые являются аллофронными ввиду использования слов и выражений в переносных значениях. Рассчитывая на эмоциональный отклик читателя, автор газетного текста старается наиболее ярко, красочно и подробно описать все происходящие события, которые зачастую имеют негативный окрас. Например: *Уходящий год продемонстрировал, что постсоветское пространство остается вулканом, который даже спустя почти 30 лет после распада СССР извергает войны, революции и другие потрясения* (https://www.kommersant.ru/doc/4637609).

В лавине непроверенной информации тонут любые важные сообщения… Читатели бьются в этих волнах противоречивой и непривычной информации... (https://rg.ru/2020/11/20/kak-ne-stat-zhertvoj-infodemii.html). В приведенных примерах аллофрония носит окказиональный характер и проявляется в форме метафоризации, в основе которой лежат ассоциации, возникающие в сознании индивида и отражающие образ действительности. Данный вид аллофронии придает высказыванию эмоциональный окрас.

«*Ты откроешься и сам себя похоронишь» Предприниматели не считают достаточной предложенную властями поддержку бизнесу* (https://www.kommersant.ru/doc/). Весьма эмоционально звучит метафоричное выражение «похоронить себя» в контексте описания ухудшения экономической ситуации, вызванной пандемией. Аллофронное выражение основано на внутренних ощущениях индивида и усиливает негативную окраску высказывания.

Завуалированно высказать свою позицию, усилить эмоциональную окраску высказывания, а также создать эффект сенсации автору помогает использование известных выражений, названий песен, фильмов, цитат, пословиц и пр. в контексте происходящего. Например: *Миссия невыполнима* (https://www.trud.ru/article/28-08-2020/1393370_vzroslyxza_dver_roditelej_uchenikov_ne_pustjatvshkolyvetom_godu.html).

В статье под данным заголовком речь идёт о критике некоторых распоряжений, касающихся организации учебного процесса в условиях пандемии. Для усиления эмоциональности автор заголовка использует прецедентный текст (название фильма). Аллофронный характер данного заголовка заключается в необходимости его контекстуального переосмысления. К тому же данный элемент имеет определенный эффект гиперболы.

В заключение следует отметить, что в основе механизмов манипулирования и воздействия в текстах современных СМИ лежат такие свойства языковых единиц, как завуалированность (эвфемизация), неоднозначность и двусмысленность языкового знака, а также способность лексических единиц приобретать переносные значения. Согласно современным лингвистическим понятиям эти свойства относятся к аллофронной (противоречивой) стороне языка. При помощи вышеперечисленных языковых свойств автор может завуалировать нелицеприятные факты, создать сенсацию вокруг определённого события или оказать сильное эмоциональное воздействие на читателя и в целом мифологизировать медиапространство. В современных общественно-политических текстах данные свойства постоянно переплетаются и дополняют друг друга, представляя собой лингвоманипулятивные механизмы.

Библиографический список

1. Ганеев Б.Т. *Противоречия в языке*. Уфа, 2004.
2. Lutz W. Doublespeak. Available at: http://users.manchester.edu/FacStaff/ MPLahman/Homepage/BerkebileMyWebsite/doublespeak.pdf
3. Болинджер Д. Истина – проблема лингвистическая. *Язык и моделирование социального взаимодействия.* Благовещенск: Благовещенский гуманитарный фонд им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 1998: 23 – 44.
4. Вайнрих Х. Лингвистика лжи. *Язык и моделирование социального взаимодействия*. Благовещенск: Благовещенский гуманитарный фонд им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 1998: 44 – 88.
5. Богомолова Н.Н. *Социальная психология массовой коммуникации*. Москва: Аспект Пресс, 2010.
6. Слама-Казаку Т. For the Right Understanding of the Term Manipulation and the Study of the Related Reality. К правильному пониманию термина «манипуляция» и изучению относительной реальности. *Вопросы психолингвистики*. Москва: НОУ ВПО «Московский институт лингвистики», 2010; № 12: 206 – 209.
7. Фаткуллина Ф.Г., Зарипова Э.М. Языковое манипулирование базовыми ценностями современного общества в цифровой медиасреде. *Мир науки, культуры и образования*. Горно-Алтайск, 2020; № 3 (82): 387 – 389.
8. Кобякова Т.И., Сунцова Н.Л., Яковлева А.Р. Лингвистическая манипулятивная модель как средство воздействия в информационной среде. *Мир науки, культуры и образования*. Горно-Алтайск, 2020; № 3 (82): 350 – 352.
9. Любимова А.А. Интерпретация текста и языковое манипулирование в текстах современных западных средств массовой информации. *Вопросы интерпретации текста. Лингвистика и история литературы*. Москва: МАКС Пресс, 2004: 66 – 78.
10. Лакофф Дж. Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. *Язык и моделирование социального взаимодействия*. Благовещенск: Благовещенский гуманитарный фонд им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 1998: 126 – 173.
11. Массальская Ю.В. *Аллофрония в языке и речи (на материале немецкой литературы)*: монография. Уфа, 2014.
12. Яковлева А.Р. *Аллофрония в языке российской и англоязычной прессы.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Уфа, 2013.

References

1. Ganeev B.T. *Protivorechiya v yazyke*. Ufa, 2004.
2. Lutz W. Doublespeak. Available at: http://users.manchester.edu/FacStaff/ MPLahman/Homepage/BerkebileMyWebsite/doublespeak.pdf
3. Bolindzher D. Istina – problema lingvisticheskaya. *Yazyk i modelirovanie social'nogo vzaimodejstviya*. Blagoveschensk: Blagoveschenskij gumanitarnyj fond im. I.A. Bodu`ena de Kurten`e, 1998: 23 – 44.
4. Vajnrih H. Lingvistika lzhi. *Yazyk i modelirovanie social'nogo vzaimodejstviya*. Blagoveschensk: Blagoveschenskij gumanitarnyj fond im. I.A. Bodu`ena de Kurten`e, 1998: 44 – 88.
5. Bogomolova N.N. *Social'naya psihologiya massovoj kommunikacii*. Moskva: Aspekt Press, 2010.
6. Slama-Kazaku T. For the Right Understanding of the Term Manipulation and the Study of the Related Reality. K pravil'nomu ponimaniyu termina «manipulyaciya» i izucheniyu otnositel'noj real'nosti. *Voprosy psiholingvistiki*. Moskva: NOU VPO «Moskovskij institut lingvistiki», 2010; № 12: 206 – 209.
7. Fatkullina F.G., Zaripova `E.M. Yazykovoe manipulirovanie bazovymi cennostyami sovremennogo obschestva v cifrovoj mediasrede. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2020; № 3 (82): 387 – 389.
8. Kobyakova T.I., Suncova N.L., Yakovleva A.R. Lingvisticheskaya manipulyativnaya model' kak sredstvo vozdejstviya v informacionnoj srede. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2020; № 3 (82): 350 – 352.
9. Lyubimova A.A. Interpretaciya teksta i yazykovoe manipulirovanie v tekstah sovremennyh zapadnyh sredstv massovoj informacii. *Voprosy interpretacii teksta. Lingvistika i istoriya literatury*. Moskva: MAKS Press, 2004: 66 – 78.
10. Lakoff Dzh. Dzhonson M. Metafory, kotorymi my zhivem. *Yazyk i modelirovanie social'nogo vzaimodejstviya*. Blagoveschensk: Blagoveschenskij gumanitarnyj fond im. I.A. Bodu`ena de Kurten`e, 1998: 126 – 173.
11. Massal'skaya Yu.V. *Allofroniya v yazyke i rechi (na materiale nemeckoj literatury)*: monografiya. Ufa, 2014.
12. Yakovleva A.R. *Allofroniya v yazyke rossijskoj i angloyazychnoj pressy.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2013.

Статья поступила в редакцию 19.07.21

УДК 811

Dai Mengjie, *postgraduate, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: daimengjie@yandex.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF LOVE LYRICS OF A.A. FET AND XU ZHIMO. The subject of the research is love lyrics of A.A. Fet and Xu Zhimo. Love is an eternal theme in literature. The theme of love occupies a special place in Fet's lyrics. In China at that time there is also a "romantic" poet – Xu Zhimo. He, like Fet, calls for love, freedom and the beauty of nature. Xu Zhimo is very popular in China. This article uses a parallel research method to compare love poems of these two poets from different cultures, as well as Russian and Chinese poetic traditions, with a focus on the psychology and process of love, love and aesthetics, as well as the beauty of the syllable rhythm of love poems. Currently, there are many studies of love lyrics of A.A. Fet, while research on Xu Zhimo's love poems is relatively small. The comparative study of Fet and Chinese poetry is mainly focused on comparing the motives of Fet's poetry and ancient Chinese poetry, as well as a comparative study of similar images. But a comparative study of the psychology and essence of love in the portrayal of these poets has not previously been carried out. This article conducts a detailed comparison of the love poems of Fet and Xu Zhimo, suggesting a micro-analysis of specific texts.

Key words: **love lyrics, comparison, China, Fet, Xu Zhimo, love, poems, ontology of love, similarity, differences.**

Дай Мэнцзе, *аспирант, Московский государственный университет, г. Москва, E-mail: daimengjie@yandex.ru*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКИ А.А. ФЕТА И СЮЙ ЧЖИМО

Предметом исследования является любовная лирика А.А. Фета и Сюй Чжимо. «Любовь» – это вечная тема в литературе. Особое место в фетовской лирике занимает тема любви. В Китае этого же времени тоже есть поэт-«романтика» – Сюй Чжимо. Он, как и как Фет, призывал к любви, свободе и красоте природы. Сюй Чжимо пользуется очень большой популярностью в Китае. В данной статье используется метод параллельного исследования для сравнения любовных стихов этих двух людей с точки зрения российской и иностранной культур, а также русских и китайских поэтических традиций, уделяя особое внимание психологии и процессу любви, любви и эстетике, а также красоте слогового ритма любовных стихов. В настоящее время существует много исследований, посвященных любовной лирики А.А. Фета, в то время как исследований любовных стихов Сюй Чжимо относительно мало. Изучение Фета и китайской поэзии в основном сосредоточено на сравнении мотивов лирики Фета и древней китайской поэзии, а также на сравнительном изучении схожих образов. Но сравнительного изучения психологии и сущности любви в изображении указанных поэтов ранее не проводилось. В этой статье будет проведено подробное сравнение любовных стихов Фета и Сюй Чжимо, предполагающее и микроанализ конкретных текстов.

Ключевые слова: **любовная лирика, сравнение, Китай, Фет, Сюй Чжимо, любовь, стихи, онтология любви, сходство, отличия.**

В настоящее время существует много исследований, посвященных любовной лирики А.А. Фета, в то время как исследований любовных стихов Сюй Чжимо относительно мало. Поэзия Фета считается романтической, Сюй Чжимо также относят к поэтам-романтикам, он является основоположником романтизма в Китае. Особенностью лирики обоих поэтов считается музыкальность их произведений, их лирика глубоко трагична, при этом в стихотворениях сохраняется жизнерадостность. Сравнительное изучение Фета и китайской поэзии в основном сосредоточено на сравнении мотивов лирики Фета и древней китайской поэзии, а также на сравнительном изучении схожих образов. Но сравнительного изучения психологии и сущности любви в изображении указанных поэтов ранее не проводилось. В этой статье будет проведено подробное сравнение любовных стихов Фета и Сюй Чжимо, предполагающее и микроанализ конкретных текстов.

По мнению Фета, «художнику дорога только одна сторона предметов: их красота» [1], а «красота, по Фету, – это природа, любовь и песня» (Благой). Ху Ши так оценил Сюй Чжимо после его смерти: «Его взгляд на жизнь на самом деле представляет собой «простую веру», в которой всего три громких слова: одно – любовь, второе – свобода, а другое – красота» [2]. С первого взгляда видно, что у обоих авторов очень похожие темы и стили написания.

Кошелев В.А. считает, что поэт – это не тот, кто только пишет и публикует стихи. Это тот, кто привносит с собой неповторимое мироощущение, которое для убедительности представлено в форме стихотворного высказывания [3]. И Фет, и Сюй Чжимо хорошо выражают своё ощущение мира и красоты, особенно в любовной лирике.

(1) *Описание процесса и психологии любви*

1. Ухаживание

Мотив восхищения возлюбленной и демонстрации намерения ухаживать за ней можно найти в таких стихотворениях Фета, как «Моя Ундина» «Тихая, звездная ночь», «Ручка», и таких стихотворениях Сюй Чжимо, как «Облачное путешествие», «Она там», «Новые стихи новобрачным в канун свадьбы». При этом они отличаются с точки зрения передаваемого настроения. Например, стихотворения Сюй Чжимо «Песня листопада», «Стоны» и «Вдали от семьи» выражают депрессию и печаль, которых нельзя пожелать; Фет же описывает любовные сцены в мажорной тональности (ср. «Какое счастье: и ночь, и мы одни!», «На заре ты её не буди…», «Тихая, звездная ночь»). Для выражения мотива любви Фет использует своего рода «метод восхваления» (выражает идею «Как ты прекрасна, я очень счастлив с тобой»), а Сюй Чжимо использовал «метод нагнетания» (выражает идею «Я скучаю по тебе, я жалок»). В стремлении к реализации любовного чувства лирический герой Фета смелее по сравнению с Сюй Чжимо. Сюй Чжимо часто описывает свою возлюбленную, используя образы святости и свободы, его лирический герой скромен. В «Облачном путешествии» возлюбленная – свободное и красивое облако, а герой – земля; в стихотворении «Чтобы найти звезду» возлюбленная – звезда, а он – человек, озаренный в темноте; в «Коралле» он – «коралл», который погружается на морское дно, а возлюбленная его призывает; в «Счастье снежинок» он является зависимым от «неё». Итак, герой Сюй Чжимо себя принижает, а Фета – ставит себя на равных с любимой.

2. Утраченная любовь

Пять стихотворений Сюй Чжимо показывают надломленную любовь. Стихотворение «Ты идешь» отражает горе поэта и чувство облегчения, появившееся при расставании; в стихотворении «Флорентийская ночь» показана противоречивость расставания: с одной стороны, оно естественное и непринужденное, с другой – печальное; в стихотворении «Случайно» автор выражает своё равнодушие после расставания и сравнивает себя с «облаком», а другая сторона стала «проекцией»; в стихотворении «Напрасно» высказан упрек за измену возлюбленной; «Так и надо» – выражает неприязнь лирического героя и решимость расстаться после того, как прошла любовь. А Фет в стихах «Не отходи от меня», «Не спится. Дай зажгу свечу. К чему читать?», «Всё вокруг и пестро так и шумно…» в основном «не опускает» счастливые моменты в прошлое: ср. “Мне так отрадно с тобой…”, («Не отходи от меня») “Без тебя я тоскую безумно, Ты улыбку мою унесла” («Всё вокруг и пестро так и шумно…») [4, с. 61 – 69]. В целом его герою немного больнее во время расставания. Герой Сюй Чжимо будто объявляет выговор другим за расставание, но он свободно и непринужденно расстается по собственной инициативе. Следовательно, в этом отношении Сюй Чжимо психологически более зрелый (по сравнению с Фетом), а Фет – оптимистичнее.

(2) Онтология любви

Что такое любовь, каковы ее особенности, связь между любовью и эротизмом, любовью и браком – все эти вопросы представляют собой онтологию любви в любовных стихах.

Сходство между двумя поэтами заключается в том, что они восхваляют женское очарование и иногда указывают на чувство похоти. В стихи «Когда я блестящий твой локон целую…» Фет говорит: «Когда я блестящий твой локон целую // И жарко дышу так на милую грудь», т.е. тут открыто говорится о сексуальности женщины и о поцелуях. Сюй Чжимо делает то же самое в таких стихах, как «Тоска разлученных» и «Карповый прыжок»; в то время как в «Возрождении весны» и «Не щипайся, мне больно» прямо указано на сексуальную активность, это можно воспринимать как художественное и гиперболизированное изображение сексуальных отношений (ср.: «Я хочу, чтобы ты улыбался, как пламя, и хочу твою гибкую талию» в «Я жду тебя»). Очевидно, что оба писателя не отвергают сексуальной темы в лирике и смело рассматривают его как часть любви. Они также подробно описывают живость и ловкость молодых девушек – ср.: «Она резва, как рыбка», «Она светлей Фонтана», «Она скрытней Тумана»; «легкие прикосновения к земле», «улыбки всего тела», «прекрасная тряска». В то же время описание женщин Фетом и Сюй Чжимо подчеркивает и их духовность.

Второе сходство – это утверждение и даже преувеличение любовного опыта и ценности любви. Любовь может быть рассматриваема под философским и практическим углом. Оба поэта подтверждали ценность любовного опыта. Например, Фет особенно любит писать о времени, проведенном с возлюбленной, так, стихотворение «Какое счастие, и ночь, и мы одни…» описывает ночь с любимой. Его герой все время хочет соединиться с любимой, она ушла из жизни, но герой ежеминутно чувствует ее присутствие до конца своих дней. Как писал Б.Я. Бухштаб, «любовь встретила взаимность, но не принесла счастья» [5, с. 23]. У Сюй Чжимо это заметно даже в большей степени. В стихотворении «Что такое любовь» он говорит: «…указывая на мое сердце и говоря, что в нем что-то есть / Когда вы не верите в это, разрежь мое сердце ножом / и посмотрите, кровавая часть нефрита или нет?» и «Я никогда не буду спрашивать, что такое любовь с этого момента / Я все равно не родился, когда он пришел». В первой части он подтверждает искренность любви, а в последней – останавливается, когда исследует смысл любви. То есть поэт считает, что лучше «не спрашивать, что такое любовь», но на самом деле это то, что он ищет. Не желает говорить о любви, но в конечном итоге описывает любовный опыт. Он написал: «/…/ в деле свободных искусств я мало ценю разум в сравнении с бессознательным инстинктом (вдохновением), пружины которого для нас скрыты (вечная тема наших горячих споров с Тургеневым) …» [6].

Кроме того, у Сюй Чжимо в таких стихотворениях, как «Не щипайся, мне больно», момент сексуального опыта как бы достигает протяженности вечности, в результате чего преувеличивается значимость любви. В «Ты идешь» звучит: «Не говоря уже о том, чтобы всегда сиять в моем сердце; / Есть такая яркая жемчужина, я люблю тебя», т.е. любовь толкает автора в бездну. В стихотворении «Этот трусливый мир» автор принимает решение разрыва с миром по любви.

И, наконец, самое важное – обоим поэтам свойственно возвышать любовь до религии. Фет больше всего любит сравнивать любимую с ангелом (ср. «Сосна так темна, хоть и месяц…», «Как ангел неба безмятежный…» и «К Офелии»). Тут можно вспомнить слова Я.П. Полонского из письма к Фету о бессмертии любви: «Да кто в него не верит, пусть и не читает стихов твоих!» [7, с. 147].

Сюй Чжимо сравнивает любимую и любовь со звездами на небе. В стихотворениях «У меня есть любовь» и «Чтобы найти звезду» звезда направляет лирического героя, и он быстро следует за ней; во «Вдохновении любви» автор кричит «Любовь бессмертна»; в «Перестань обвинять меня в том, что я злюсь» он подчеркивает «эффект очищения души» любимой для самого себя; а в «Последнем дне» прямо сравнивает любовь с «Господом»: «Перед Господом любовь – это

единственная слава». Эти стихи подтверждает оценку Сюй Чжимо, сделанную Ху Ши: «Стремится к свободе, любви и красоте» [8].

В то же время между поэтами есть и отличия. Они проявляются в понимании вопроса о смерти. Как говорилось ранее, Фет уделяет особое внимание равенству в любовных отношениях. А герой Сюй Чжимо в основном занимает «приниженное» положение в любовных отношениях, поэтому он чаще заявляет, что хочет «умереть за любовь». Хорошо известно, что любовный путь Фета был чрезвычайно сложным. Первой возлюбленной была девушка, которую он любил, но она погибла в огне, и он сожалел об этом всю жизнь. Фет написал в стихотворении «Не избегай; я не молю…» о желании «Поцеловать – и умереть!», отразив тем самым свои глубинные воспоминания о той любви. А Сюй Чжимо писал в стихотворении «Что такое любовь»: «Разрежь мое сердце ножом»; в «Сусу» использовал такие слова, как «калечить» и «запятнанный кровью», в «Я жду тебя» много таких слов, как «убийство», «мертвый», «угнетение», «пленник», «разбить вдребезги», «похороненный погребальный колокол» и т.д. Кажется, будто без смерти не может быть стихотворения, без смерти не может быть любви, только разрушение воссоздает силу любви.

Любовь может производить красоту, красота – это душа искусства, а любовь – постоянная тема искусства. Любовь, красота и искусство неразделимы. У обоих поэтов есть склонность к соединению тем любви и искусства. У Фета, разумеется, много стихов о музыке, например, «Заиграли на рояле…», «Я узнаю тебя и твой белый вуаль…», «Ты в мозгу моем убогом…». Однако у Фета есть стихотворения о самом процессе творчества, в отличие от Сюй Чжимо. В «Сонете» («С тех пор, как бог в тебе осуществил…») Фет сравнивает возлюбленную с сонетом: «А может быть, он схож с тобою в том, // Что изо всех стихов его стихом, // Как и тобой, владеть всего труднее, // Иль, наконец, причудливый, как ты…». У Сюй Чжимо подобных мотивов мы не находим. В «Когда лампа разбивается» у Сюй Чжимо описывается зарождение любви, то слышен звук пипа (традиционный китайский инструмент), а когда ее завершение – звук пения прерывается. То же видим и в стихотворении «Музыка, когда нежное очарование исчезает…»: нежная музыка стихает, и любовь исчезает. В произведении «Вдохновение любви» Сюй Чжимо сочетает наслаждение любовью и наслаждение музыкой.

Когда заходит речь о любви, настроение создаётся при помощи пейзажа – это традиция древней китайской поэзии, которую унаследовал и продолжил Сюй Чжимо. Эта средство используется в таких стихах, как «Этот трусливый мир», «Песня листопада», «Она боится говорить», «Тоска разлученных», «Я не знаю, ветер в каком направлении дует», «Времена года», «Взгляд в машину» и «Карповый прыжок». Стоит отметить, что Фет также использовал такую технику в своих стихах, превращая любовь в художественное понятие.

Подводя итог проделанному сопоставлению, стоит отметить, что в описании любовного процесса и психологии любви Фет и Сюй Чжимо сходным образом выражают идею восхищения возлюбленной, однако мотив ухаживания представлен у них по-разному. В плане онтологии любви сходство состоит в том, что в их любовных стихах содержится большое количество восхвалений женского очарования и описаний плотских желаний, оба гиперболизируют любовный опыт и ценность любви, оба возвышают любовь до религии. Что касается темы любви и искусства, то в стихах есть тенденция к соединению этих тем, что порождает определенный образ любви. Можно исследовать причины различий между лирикой двух поэтов с точки зрения их личных характеристик, а также особенностей русской и китайской культур и поэтических традиций. Из-за их большого сходства есть соблазн объяснить сходства с точки зрения «литературного влияния», но в большей степени оно связано с самим опытом любви и любовными идеалами поэтов. В дальнейшем мы намерены продолжить исследование особенностей лирики А.А. Фета и Сюй Чжимо.

Библиографический список

1. Фет А.А. О стихотворениях Ф. Тютчева. *Сочинения:* в 2 т. Москва, 1982; Т. 2.
2. 胡适. 追悼志摩，*新月月刊*，１９３２年第４卷第１期。Ху Ши: Скорбящий Чжимо. *Новолуние ежемесячно*. 1932; Т. 4.
3. Кошелев В.А. О месте Фета в истории русской культуры и о его новом собрании сочинений. *Литературоведческий журнал*. 2011: 6.
4. Фет А.А. (1820 – 1892). *Полное собрание стихотворений А.А. Фета*. Санкт-Петербург, 1910; Т. 3.
5. Бухштаб Б.Я. *А. А. Фет: Очерк жизни и творчества*. Москва, 1990.
6. Фет. А.А. (1820 – 1892). *Мои воспоминания. 1848 – 1889*. Москва: типография А.И. Мамонтова и К, 1890; Т. 24, Ч. 1 – 2.
7. Розенблюм Л. *А.* Фет и эстетика «чистого искусства. *Вопросы литературы*. 2002: 147.
8. 黄立安. 徐志摩论. 南京大学，2012. Хуан Л. *Изучение Сюй Чжимо*. Нанкинский университет, 2012.

References

1. Fet A.A. O stihotvoreniyah F. Tyutcheva. *Sochineniya:* v 2 t. Moskva, 1982; T. 2.
2. 胡适. 追悼志摩，*新月月刊*，１９３２年第４卷第１期。Hu Shi: Skorbyaschij Chzhimo. *Novolunie ezhemesyachno*. 1932; T. 4.
3. Koshelev V.A. O meste Feta v istorii russkoj kul'tury i o ego novom sobranii sochinenij. *Literaturovedcheskij zhurnal*. 2011: 6.
4. Fet A.A. (1820 – 1892). *Polnoe sobranie stihotvorenij A.A. Feta*. Sankt-Peterburg, 1910; T. 3.
5. Buhshtab B.Ya. *A. A. Fet: Ocherk zhizni i tvorchestva*. Moskva, 1990.
6. Fet. A.A. (1820 – 1892). *Moi vospominaniya. 1848 – 1889*. Moskva: tipografiya A.I. Mamontova i K, 1890; T. 24, Ch. 1 – 2.
7. Rozenblyum L. *A.* Fet i `estetika «chistogo iskusstva. *Voprosy literatury*. 2002: 147.
8. 黄立安. 徐志摩论. 南京大学，2012. Huan L. *Izuchenie Syuj Chzhimo*. Nankinskij universitet, 2012.

Статья поступила в редакцию 20.07.21

УДК 811

Tao Zhang, *Institute of Linguistics and International Communications, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: taozhang@yandex.ru*
Koshkarova N.N.*, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of International Relations, Political Science and Regional Studies, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: koshkarovann@susu.ru*

NATIONAL STEREOTYPES OF RUSSIAN ADVERTISING TEXTS. The article describes national stereotypes of the Russian-language advertising text, which are considered as a manifestation of the national-linguistic picture of the world of the Russian people and are studied against the background of Chinese-language and Western advertising. Linguoculturological approach is employed in the article. According to this approach, the national picture of the world determines linguistic and extralinguistic rules for organizing an utterance in a particular national language. To the greatest extent, the linguocultural component is presented in the advertising discourse, which reflects ideas about the surrounding reality, the axiological preferences of native speakers in both social and commercial advertising. Recently, the number of advertising texts in Russian including national and cultural connotations has been increasing. As a result of the analysis of Russian-language commercial advertising, the authors come to the conclusion that the key to successful advertising communication is the orientation of the advertising text, which always contains culturally significant information, at a specific linguistic community with its inherent national-linguistic picture of the world.

Key words: **culture, Russian language, national world picture, advertising, advertising communication.**

Тао Чжан*, аспирант, Институт лингвистики и международных коммуникаций Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск, E-mail: taozhang@yandex.ru*
Н.Н. Кошкарова, *д-р филол. наук, проф., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: nkoshka@rambler.ru*

НАЦИОНАЛЬНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ РУССКОЯЗЫЧНОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА

Статья посвящена национальным стереотипам русскоязычного рекламного текста, которые рассматриваются как проявление национально-языковой картины мира русского народа и исследуются на фоне китайскоязычной и западной рекламы. В работе применяется лингвокультурологический подход, согласно которому национальная картина мира детерминирует лингвистические и экстралингвистические правила организации высказывания на том или

ином национальном языке. В наибольшей степени лингвокультурный компонент представлен в рекламном дискурсе, который отражает представления об окружающей действительности, аксиологические предпочтения носителей языка как в социальной, так и в коммерческой рекламе. В последнее время увеличивается количество рекламных текстов на русском языке, включающих национально-культурные коннотации. В результате анализа русскоязычной коммерческой рекламы авторы приходят к выводу, что залогом успешной рекламной коммуникации является ориентация рекламного текста, который всегда содержит культурно значимую информацию, на конкретную языковую общность с присущей ему национально-языковой картиной мира.

Ключевые слова: **культура, русский язык, национальная картина мира, реклама, рекламная коммуникация.**

Язык самым тесным образом связан с культурой. По мнению М.Р. Юлдашевой, «отношения между языком и культурой могут рассматриваться как отношения части (языка) и целого (культуры)» [1, с. 68]. Человек отражает тот мир и ту культуру, в которой рождается и воспитывается. При этом у индивида формируется та национальная картина мира, которая свойственная данному национально-культурному сообществу. Национальная картина мира, в свою очередь, детерминирует лингвистические и экстралингвистические правила организации высказывания на том или ином национальном языке.

В таком случае речь идет о коммуникативно значимом поведении, которое «в значительной степени обусловлено его принадлежностью к определенной социокультурной и языковой общности» [2, с. 78]. Так, например, речевое и коммуникативное поведение носителей русского языка будет отражать образы, концепты, представления, характерные для русскоязычной культуры. Подтверждением сказанному может служить тезис А.Ф. Тарасова о том, что поведение носителя русской культуры определяется сознанием, состоящим из психических образов и представлений, бытующих в русской культуре [3].

Однако ни одна культура не существует изолированно. В современном мире происходят интеграция и взаимодействие национальных культур и цивилизаций. М.Р. Юлдашева отмечает, что «диалог культур и цивилизаций происходил всегда, с тех пор как они появились (примером может служить древний Шелковый путь), но только в нынешнюю эпоху он приобрел качество широкомасштабного международного сотрудничества» [1, с. 66].

Однако на этом пути возникают трудности, на которые указывает Е.В. Медведева. По мнению ученого, причиной коммуникативных неудач в процессе межкультурной коммуникации является принадлежность к разным культурно-языковым сообществам, что детерминирует существование разных способов выражения мысли, ее кодирования и декодирования [4].

Признавая, что русская культура (наряду с английской и немецкой) является частью европейской культурной традиции, Е.В. Медведева отмечает, что различия существует не только между представителями восточной и западной культур, но и внутри европейской цивилизации. Автор указывает, что есть более крупные, чем национально-языковая картина отдельной нации, культурные единицы, такие как европейская культура и восточная культура, между которыми также имеются существенные различия [4].

Учет национально-культурных особенностей важен при переводе рекламы и адаптации ее языковой и экстралингвистической составляющих в условиях новых реалий. Реклама как одно из средств социального взаимодействия способна создавать при пересечении культур разных народов как зоны культурного совпадения (общности, единства), так и зоны культурного несовпадения (расхождения), выражающие культурную самобытность [5]. Рекламный дискурс знает немало примеров неудачного перевода названий торговых марок в ходе трансляции из одной культуры в другую. Например, такой коммуникативный провал случился при переводе названия Coca-Cola. Первоначальный перевод в Китае был 蝌蝌啃蜡 kekekenla (если буквально перевести это название на русский, то получим словосочетание «головастик кусает воск»). Такой неблагозвучный перевод нельзя признать удачным, поэтому в дальнейшем китайское название напитка было изменено на 可口可乐 kekoukele, что означает «вкусно и к счастью». Приведенный пример лишний раз доказывает мнение о том, что современная межкультурная парадигма предполагает наличие стремления превратить «многообразие языков и культур из фактора, препятствующего диалогу представителей разных лингвистических социумов, в средство взаимопонимания и взаимообогащения культур» [6, с. 50], поэтому для нас важно выделить факторы, влияющие на межкультурный диалог, особенности соответствующей национально-языковой культуры.

Рассмотрим основные элементы русского национального характера, которые служат основой для национально-культурной идентичности. Следует при этом иметь в виду, что рассматриваемые элементы свойственны далеко не каждому представителю языкового сообщества, но являются распространенными, то есть типичными для данного социума в целом и, как правило, одобряемыми (признаваемыми) обществом.

Так, А.В. Умеренкова выделяет следующие характерные для русского национального характера черты: открытость русского национального характера, широта души, масштабность мышления [7]. К аналогичным выводам в итоге анализа национально-культурной идентичности приходит Л.И. Богданова, которая отмечает искренность, открытость, прямоту характерную для общения русских людей [8]. На детерминированность коммуникативных и культурных сценариев лексическим составом языка указывает В.В. Дементьев [9].

Т.Л. Гурулева также указывает, что пословицы, поговорки и национально-специфические концепты отражают основные черты русского национального характера – соборность, гуманизм, всепрощение, сочувствование, всечеловечность, космизм, трудолюбие, одаренность, свободолюбие, сила воли, мужество, доброту, отзывчивость, гостеприимство, религиозность, стойкость, смелость, терпение, страдальчество, самоосуждение [10].

Исследователи отмечают, что в последнее время увеличивается количество рекламных текстов на русском языке, включающих национально-культурные коннотации [см., например, 11; 7; 12]. Указанное обстоятельство вызвано рядом факторов. В частности, к национально-культурному компоненту часто обращаются создатели социальной рекламы, которая в большей степени призвана акцентировать внимание не на обыденных нуждах и потребностях целевой аудитории, а на более высоких социальных и моральных принципах и идеалах.

Социальная реклама неоднородна по своей структуре: она может быть направлена на продвижение определенных ценностей (проблемы сирот, жизнь бездомных, отказ от курения и др.); социальная реклама может предоставлять потребителю определенную информацию (в таком случае есть телефон, сайт и другие контакты). В любом случае общий прагматический потенциал социальной рекламы можно определить как улучшение качества жизни. Такой вид рекламы должен формировать так называемый социальный дискурс, описывающий базовые сюжеты коммуникации и языка [см., например, 13]. С лингвистической точки зрения основной тактикой, используемой в социальной рекламе, является тактика призыва, которая реализуется в социальной рекламе по профилактике распространения коронавируса: *Не забывайте часто мыть руки с мылом. Каждый может сократить распространение COVID-19. Соблюдайте принципы социального дистанцирования и ограничьте поездки*.

Для коммерческой рекламы, главной задачей которой является продвижение товаров и услуг, национально-культурный компонент не всегда актуален, особенно, если это касается рекламы известных зарубежных брендов – иногда зарубежное происхождение товаров даже подчеркивается как их достоинство, например: *Истинно английский чай Ахмад. Ahmad. Секрет хорошего настроения* <...> *Electrolux. Швеция. Сделано с умом*.

Однако в последнее время, когда рынок рекламы достиг высокого уровня развития, продвижение товара путем информирования о его характеристиках и убеждения в высоком качестве товара/услуг оказывается недостаточным. Сегодня рекламодатели должны не просто продать товар, а создать такой образ, чтобы он запомнился целевой аудитории и оказал соответствующее воздействие. В этих условиях в России возникает социально ориентированная коммерческая реклама, рассчитанная на широкие слои населения, в которой важную роль играет национально-культурный компонент [7].

Кроме того, в общественном сознании русского народа существует представление о высоком качестве произведенных в России товаров, традиционно считающихся национальными (ржаной хлеб, квас, водка, и т.д.). В народных массах сложились также представления о высоком качестве отдельных продуктов, если они произведены в соответствии с древними русскими традициями, по старинным рецептам.

По указанным причинам в современной коммерческой рекламной коммуникации национально-культурный компонент широко используется как постоянными участниками рекламного рынка, так и рекламодателями, вновь зашедшими на российский рынок.

Одним из способов реализации национально-культурного компонента в коммерческой рекламной коммуникации является создание российских этномаркированных собственных имен, «которое целенаправленно осуществляется при помощи комплекса лексико-стилистических средств и типичных для русской традиции моделей номинации» [11, с. 522]. К таким лексико-стилистическим средствам относятся наименования географических объектов, прецедентные имена и высказывания, лексика концептуально-предметной области «Россия».

Приведем примеры этномаркированной номинации. *Водка «Пушкинъ»*. В данном случае в наименовании товара использован прецедентный феномен в виде фамилии великого русского поэта. *Объединение «Ярославские краски»*. В наименовании крупной российской компании, занимающейся производством лакокрасочных материалов, использован топоним – название крупного российского города Ярославля. *Сеть магазинов «Кухни России»*. В названии торговой сети использовано слово «Россия» с явным намерением обозначить крупный масштаб деятельности организации. *Пиво «Невское»*. В названии напитка использован топоним – река Нева, протекающая через г. Санкт-Петербург. *Радиостанция «Русское радио»*. В названии радиостанции использовано слово «Русское» с явным намерением позиционировать данное средство массовой информации как составную часть русской национальной культуры.

Компания «Вимм-Билль-Данн» (принадлежащая американской транснациональной корпорации PepsiCo) выпускает молочные продукты под брендами *Домик в деревне, Веселый молочник, Кубанская буренка*. Указанные бренды воссоздают образы патриархальной деревенской жизни, что, в свою очередь, вы-

зывает у потребителя ассоциации с качественными отечественными молочными продуктами.

Корпорация PepsiCo также выпускает в России квас, который продается под брендом *Русский дар*. Очевидно, что выбор бренда, имеющего выраженный национальный колорит, связан с тем, что товаром, который выпускается под этим брендом, является традиционный русский национальный напиток.

С 60-х годов XX века в Самаре работает кондитерская фабрика, продукция которой пользовалась спросом и имела устойчивый положительный имидж. В 1995 г. фабрика приобретена швейцарской транснациональной корпорацией Nestlé. После реорганизации фабрике присвоено наименование *Россия*. В настоящее время фабрика, помимо продукции, имеющей иностранные бренды (Nestle, Nesquik, Nuts), выпускает шоколад и конфеты под брендами, названия которых созданы в рамках русской традиции: *Россия – щедрая душа! Родные просторы*. Указанные рекламные образы, содержащие национальные культурные компоненты, апеллируют к патриотическим чувствам русскоязычной аудитории. Одновременно эти рекламные образы создают у потребителя впечатление, что ему предлагаются отечественные продукты традиционно высокого качества.

Русский национальный культурный компонент присутствует также в слоганах и иных рекламных текстах.

Так, телевизионная реклама российской транснациональной энергетической компании «Газпром» со следующим аудиорядом: *Сила тайги, сила реки, сила гор, сила духа, сила воли, сила красоты, сила семьи, сила традиций, сила движения, сила света, сила Сибири*, содержит образы бескрайних просторов России, могучих лесов и полноводных рек Сибири, дающих силу и энергию. Эти образы призваны продемонстрировать исключительность, силу и стойкость русского национального характера, трудолюбие русского народа, широту русской души, преданность традициям.

Ювелирная компания «Де Бирс» (De Beers)» использует для русскоязычной аудитории рекламный слоган: *Бриллианты – вечный дар любви*. Если в оригинальном варианте слогана – A diamond is forever (в буквальном переводе – с английского языка: «Бриллианты вечны») акцент сделан на функции бриллиантов как сокровища, то в слогане на русском языке с учетом русского менталитета, отличающегося эмоциональностью, искренностью, импульсивностью, основное внимание уделяется чувствам, с которыми может быть связаны бриллианты, которые преподносятся прекрасной женщине в виде подарка.

Здесь следует отметить, что вариант данного слогана на китайском языке 钻石恒久远, 一 颗永流传. *Бриллиант вечен, он будет служить Вам бесконечно* также отличается от оригинала на английском языке, поскольку создан для китайской аудитории с учетом китайского менталитета и традиций китайской нации.

Рекламный слоган автомобильного бренда Toyota: *Toyota. Управляй мечтой*. В данном рекламном тексте рекламируемый объект представлен в образе мечты водителя, который жаждет приобрести автомашину, соответствующую его представлениям об идеале. С учетом свойств русского национального характера, отличающегося эмоциональностью, склонностью к преувеличению, импульсивностью, акцент здесь сделан на эмоциональном аспекте рекламной коммуникации. Одновременно с распространением слогана компании Toyota на русском языке в Китае использовался слоган 车到山前必有路！有路必有丰田车！ *Даже в горах [для автомашины] есть дорога! Где есть дорога – там обязательно Toyota!* Очевидно, что рекламный слоган компании Toyota на русском языке контрастирует с аналогичной рекламой на китайском языке. Объяснение этому заключается в том, что рекламный слоган на китайском языке составлен с учетом китайского менталитета, в соответствии с которым среднестатистический китаец стремится иметь практичный, массовый, пригодный для любой поездки автомобиль, а эмоциональный аспект для него является второстепенным [5].

Реклама молочных продуктов, выпускаемых компанией «Вимм-Билль-Данн», предлагает: *Попробуйте настоящий вкус масленицы со сметаной «Домик в деревне»*. Использование образа и названия русского народного праздника



Масленицы, наряду с наименованием бренда, придает рекламе национальный колорит [7].

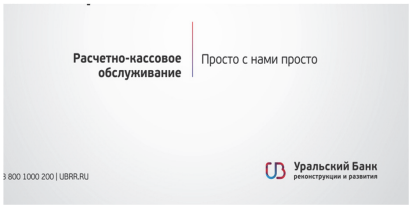
Национальный колорит имеет также слоган компании «Вимм-Билль-Данн», созданный в поддержку бренда «Домик в деревне»: *Хорошо иметь домик в деревне*. Этот слоган воссоздает атмосферу патриархальной деревни со стадами коров и обилием молочных продуктов.

Корпорация PepsiCo выпускает в России традиционный русский национальный напиток – квас, который продается под брендом *Русский дар*. Реклама этого продукта ведется под слоганом *Вековые традиции русского кваса*. Рекламодатель в данном случае позиционирует себя в качестве продолжателя передающихся из поколения в поколение традиций по производству русского кваса, пробуждая в потребителе чувство гордости за свою страну и ее дары.



В российской коммерческой рекламе также практикуется использование прецедентных текстов. В качестве прецедентных текстов могут выступать русские пословицы и поговорки. Так, в рекламе журнала «Здоровье» *«Здоровье» одно, другого не купишь*, использована поговорка «Здоровье не купишь», которая подразумевает, что здоровье надо беречь смолоду.

Российская реклама широко задействует прецедентные феномены и культурно значимые явления, пусть даже в модифицированном виде. Так, в названии продукта «Абрикосы консервированные» задействовано имя персонажа русских народных сказок (*Жар-птица*), которое трансформировалось в *Жар-солнце*, указывающее на то, что продукт обладает необыкновенным вкусом, приносящим пользу для здоровья. Такой прагматический потенциал – результат литературной характеристики Жар-птицы, которая питалась золотыми яблоками, дающими молодость, красоту и бессмертие.



В рекламе Уральского банка реконструкции и развития использована аллюзия на известное выражение «простой, как три рубля» с мессенджем для целевой аудитории о том, что совершать финансовые операции в этом банке несложно и не доставляет массу хлопот клиентам.

Таким образом, на основании приведенных примеров можно констатировать, что залогом успешной рекламной коммуникации является ориентация рекламного текста, который всегда содержит культурно значимую информацию, на конкретную языковую общность с присущей ему национально-языковой картиной мира. При этом важно умело «вплетать» в ткань рекламного текста этно- и национально-маркированные феномены и реалии. Такие высказывания должны быть знакомы и узнаваемы большей частью той аудитории, для которой предназначено рекламное сообщение. Только при соблюдении этих условий реклама будет коммерчески и социально успешной.

Библиографический список

1. Юлдашева М.Р. Русская культура и русский язык в диалоге культур. *Научные итоги года: достижения, проекты, гипотезы*. 2011; 11: 65 – 70.
2. Куликова Л.В. *Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме*. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2006.
3. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания. *Этнокультурная специфика языкового сознания*. Москва: ИЯ РАН, 1996: 7 – 22.
4. Медведева Е.В. *Рекламная коммуникация*. Москва: Ленанд, 2016.
5. Вань Н., Гао Ш. Представления об автомобилях в русских и китайских рекламных текстах. *Филология в XXI веке*. 2019; № 2 (4): 27 – 34.
6. Баринова И.А., Нестерова О.А. О трудностях межкультурной коммуникации в обучении иностранным языкам. *Успехи современной науки*. 2017; № 1 (2): 50 – 52.
7. Умеренкова А.В. Рекламный текст как средство формирования национальной идентичности. *Теория языка и межкультурная коммуникация*. 2016; № 4 (23): 114 – 120.
8. Богданова Л.И. Формирование национально-культурной идентичности в процессе обучения русскому языку. *Русский язык в поликультурном мире*. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2018: 8 – 16.
9. Дементьев В.В. Непрямая коммуникация в русской национально-речевой культуре. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Лингвистика. 2018; № 22 (4): 919 – 944.
10. Гурулева Т.Л. *Речевой портрет китайской языковой личности*. Москва: ИТЦ, 2017.
11. Романова Т.П. Этнокультурный маркер в логотипах российских фирм как рекламный стимул адресата. *Медиалингвистика*. 2018; № 5 (4): 521 – 533.
12. Чжан Т., Кошкарова Н.Н. Особенности речевого воздействия в китайской социальной рекламе, направленной на пропаганду социальных норм в условиях пандемии коронавируса (на материале уличных агитационных плакатов). *Политическая лингвистика*. 2020; № 2 (80): 77 – 82.
13. Борзых С.В. *Социальный дискурс*. Москва: ИНФРА, 2020.

References

1. Yuldasheva M.R. Russkaya kul'tura i russkij yazyk v dialoge kul'tur. *Nauchnye itogi goda: dostizheniya, proekty, gipotezy*. 2011; 11: 65 – 70.

2. Kulikova L.V. *Kommunikativnyj stil' v mezhkul'turnoj paradigme*. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. V.P. Astaf'eva, 2006.
3. Tarasov E.F. Mezhkul'turnoe obschenie – novaya ontologiya analiza yazykovogo soznaniya. *`Etnokul'turnaya specifika yazykovogo soznaniya*. Moskva: IYa RAN, 1996: 7 – 22.
4. Medvedeva E.V. *Reklamnaya kommunikaciya.* Moskva: Lenand, 2016.
5. Van' N., Gao Sh. Predstavleniya ob avtomobilyah v russkih i kitajskih reklamnyh tekstah. *Filologiya v XXI veke*. 2019; № 2 (4): 27 – 34.
6. Barinova I.A., Nesterova O.A. O trudnostyah mezhkul'turnoj kommunikacii v obuchenii inostrannym yazykam. *Uspehi sovremennoj nauki.* 2017; № 1 (2): 50 – 52.
7. Umerenkova A.V. Reklamnyj tekst kak sredstvo formirovaniya nacional'noj identichnosti. *Teoriya yazyka i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2016; № 4 (23): 114 – 120.
8. Bogdanova L.I. Formirovanie nacional'no-kul'turnoj identichnosti v processe obucheniya russkomu yazyku. *Russkij yazyk v polikul'turnom mire*. Simferopol': IT «ARIAL», 2018: 8 – 16.
9. Dement'ev V.V. Nepryamaya kommunikaciya v russkoj nacional'no-rechevoj kul'ture. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Lingvistika. 2018; № 22 (4): 919 – 944.
10. Guruleva T.L. *Rechevoj portret kitajskoj yazykovoj lichnosti*. Moskva: ITC, 2017.
11. Romanova T.P. `Etnokul'turnyj marker v logotipah rossijskih firm kak reklamnyj stimul adresata. *Medialingvistika*. 2018; № 5 (4): 521 – 533.
12. Chzhan T., Koshkarova N.N. Osobennosti rechevogo vozdejstviya v kitajskoj social'noj reklame, napravlennoj na propagandu social'nyh norm v usloviyah pandemii koronavirusa (na materiale ulichnyh agitacionnyh plakatov). *Politicheskaya lingvistika*. 2020; № 2 (80): 77 – 82.
13. Borzyh S.V. *Social'nyj diskurs*. Moskva: INFRA, 2020.

Статья поступила в редакцию 27.07.21

УДК 811.11

***Hartung V.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: vgerasimv@mail.ru*

HYPERBOLE IN AN ENGLISH-LANGUAGE LITERARY TALE AS ONE OF THE MEANS OF CREATING A CHARACTER IMAGE (BASED ON R. DAHL'S FAIRY TALE "CHARLIE AND THE CHOCOLATE FACTORY"). The work examines topical issues of linguistics of the English-language text, analyzing the specifics of the use of the hyperbole as a linguistic phenomenon in a postmodern literary fairy tale, ways and means of hyperbolization, various approaches to the concept of the hyperbole itself, as well as its role in creating the image of a literary character. The theoretical basis of the research consists of works that analyze the linguistic status of hyperbole and the mechanisms of its formation, as well as works analyzing features of creating an artistic image in a modern fairy-tale discourse. The task of the article is to identify the role of hyperbole in creation of a fairy-tale's character and features of its emotional impact on the reader. The author comes to the conclusion that hyperbole plays a significant role in creating a plausible and vivid image of a character. The variety of traits and characteristics is reduced to one striking feature, which contributes to the typification of the image, and also effectively conveys the author's attitude to the personage described.

Key words: **hyperbole, exaggeration, artistic technique, literary tale, artistic image, character image.**

***В.Ю. Хартунг,** канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: vgerasimv@mail.ru*

ГИПЕРБОЛА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ АВТОРСКОЙ СКАЗКЕ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ПЕРСОНАЖА (НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗКИ Р. ДАЛЯ «ЧАРЛИ НА ШОКОЛАДНОЙ ФАБРИКЕ»)

Данная работа рассматривает актуальные вопросы лингвистики англоязычного текста, анализируя специфику употребления гиперболы как языкового явления в постмодернистской литературной сказке, способы и средства гиперболизации, различные подходы к самому понятию гиперболы, а также ее роль в создании образа персонажа. Теоретическую основу исследования составляют работы, посвященные анализу лингвистического статуса гиперболы и механизмов ее образования, а также работы, анализирующие особенности создания художественного образа в сказочном дискурсе. Целью статьи является выявление роли гиперболы в характеристике сказочного персонажа и особенностей ее эмоционального воздействия на читателя. Автор приходит к выводу о том, что гипербола играет значительную роль в создании яркого образа персонажа, редуцируя многообразие черт и характеристик, что способствует типизации образа, а также эффективно передает отношение автора.

Ключевые слова: **гипербола, преувеличение, художественный прием, литературная сказка, художественный образ, образ персонажа.**

Давая определение термину «гипербола», следует помнить, что гиперболизация окружающей действительности – неотъемлемое свойство человеческого сознания, способ классификации объектов и явлений с точки зрения их эмоциональной значимости, находящий отражение в любом национальном языке. Ограниченность языковых средств для выражения широчайшего спектра человеческих эмоций и переживаний приводит к постоянному поиску способов, раскрывающих эмоциональное состояние человека и его отношение к описываемой действительности. Гиперболизация признаков и явлений позволяет не только раскрыть их эмоциональное восприятие, но и подчеркнуть их значимость для адресанта высказывания. Российские и зарубежные лингвисты рассматривают это явление с разных точек зрения, однако неизменно сходятся в том, что гипербола представляет собой речевой прием, основанный на сознательном, эмоционально окрашенном преувеличении свойств и качеств описываемого предмета. Осознанный характер гиперболического преувеличения имеет двустороннюю природу, поскольку нереальность гиперболизируемого признака по умолчанию подразумевается, как автором высказывания, так и его реципиентом [1, с. 151]. Несоответствие описываемого реальному положению вещей имеет своей целью наиболее ярко и выпукло выразить отношение автора к описываемому явлению и дать его эмоциональную оценку. При этом вопрос о том, является ли гипербола приемом, тропом или фигурой речи по-прежнему носит дискуссионный характер и по-разному трактуется лингвистами разных научных школ [2, с. 110].

Очевидно, что гипербола может усилить выразительность как отдельных единиц текста, так и всего высказывания или литературного произведения, встраиваясь в его структуру и делая повествование более интересным и запоминающимся. Любая гипербола нарушает нормативное представление реципиента и, следовательно, служит средством привлечения и фиксации внимания. По мнению Дж. Р. Риттера, воздействие гиперболы носит парадоксальный характер, так как намеренное отклонение от нормы имеет своей задачей шокировать и дестабилизировать реципиента [3].

Гипербола способна превратить обыденную реальность в фантасмагорию, заставить читателя или слушателя по-новому взглянуть на обычные бытовые предметы или явления, что делает ее одним из наиболее эффективных способов создания художественного образа. Такой образ носит условный, субъективный характер, но вместе с тем неразрывно связан с объективной реальностью. Столкновение обыденной реальности и ее гиперболизированной версии в сознании реципиента создает неразрывную связь между денотатом и эмоциональным значением языковой единицы, что позволяет придать эмоциональную окрашенность всему высказыванию, а значит – наиболее полно донести до реципиента художественный замысел автора [4, с. 166]. Необходимо подчеркнуть когнитивный характер гиперболы, реализуемый через механизм аддитивности, т.е. дополнения узуального значения эмоциональными, интенсифицирующими и оценочными семами, тем самым преобразуя исходное значение для данного контекста.

Традиционно гиперболу подразделяют на узуальную и окказиональную, где окказиональной считается некое устоявшееся единство, воспринимаемое в целостном виде и одинаково трактуемое любым участником коммуникации, в то время как окказиональная гипербола рождается в речи и применима только к конкретному контексту. Используя ту же оппозицию между фиксированным в языке и контекстуальным, некоторые авторы говорят о языковой и речевой (или авторской) гиперболе.

Принимая во внимание степень отклонения от правдоподобия, выражаемую гиперболой, можно выделить гиперболу относительную, которая характеризует ситуацию как возможную в принципе, но маловероятную в данных конкретных условиях, и абсолютную, полностью противоречащую логической структуре восприятия объективной реальности и невозможную ни при каких обстоятельствах [2, с. 57].

Гипербола как стилистический прием активно функционирует в зоне синкретизма, образуя неразрывное единство с другими лексическими и синтаксическими приемами, тем самыми формируя новые коннотации и придавая высказыванию живость и яркость воздействия, а также моделируя смысл всего

художественного текста. Наиболее типично сочетание гиперболы с метафорой и метафорическим сравнением, что находит свое отражение в многочисленных гиперболизированных фразеологизмах, существующих как в английском, так и во многих других языках. Речевая гипербола может также сочетаться с использованием эпитетов (или участвовать в образовании эпитетов), употребляться совместно с иронией или каламбуром, служить основой для алогизмов. Синтаксически гиперболу могут оформлять такие приемы, как градация, повтор, антитеза.

Гипербола берет свое начало в обиходно-разговорной речи, которой свойственна интенсивность эмоциональной оценки и сниженный контроль формы выражения [5, с. 122]. Впоследствии гипербола попадает сначала в фольклорно-былинное творчество, а с возникновением письменной литературы – и в художественный текст. Отсюда очевидно, что прием гиперболизации является одним их самых частотных выразительных средств в литературной сказке, сочетающей в себе особенности авторского идиостиля и фольклорные традиции. Современная литературная сказка, с одной стороны, следует традициям народных сказок на уровне базовых принципов построения сюжета и типологизации персонажей, а с другой стороны – строит повествование на базе современных реалий и идеологического контекста. С языковой точки зрения это проявляется в заимствовании и комбинировании в тексте сказки признаков иных литературных жанров, что находит свое отражение в выборе лексико-синтаксических и стилистических средств, не свойственных дискурсу народных сказок. Кроме того, дидактика литературной сказки не столь прямолинейна и допускает бесконечное множество интерпретаций и толкований. В нашей статье мы рассмотрим, как используется гипербола в сказке Р. Даля «Чарли на шоколадной фабрике» и то, как гиперболизация помогает выявить наиболее яркие черты персонажей этой сказки.

Как и большинство литературных произведений эпохи постмодернизма, современная литературная сказка (в том числе и сказки Р. Даля) строится на игровом принципе как на уровне текста, что находит свое отражение в использовании игровых приемов на всех его уровнях, так и на интертекстуальном уровне с помощью использования фрагментов разнообразных литературных и экстралингвистических культурных кодов [6, с. 14]. Языковая игра позволяет автору создать собственный фантастический мир, в котором читатель является не пассивным наблюдателем, а равноправным партнером, создающим сказочное пространство наравне с автором. Разнообразие языковых моделей в игровой поэтике сказки позволяет читателю деструктурировать свое представление о «нормальности» мира, подвергнуть сомнению базовые парадигмы здравого смысла и по-новому взглянуть на окружающую действительность, в чем не последнюю роль играет использование авторской гиперболы и эмоционального преувеличения.

Типология персонажей литературной сказки обычно сложнее, чем типология персонажей сказки народной, поскольку современная литература апеллирует к подготовленному читателю, способному воспринимать сложные характеристики и полутона, но при этом вполне может быть сведена к базовым сказочным архетипам. Так, в анализируемой нами сказке можно легко выделить образ протагониста – мальчика Чарли, образ волшебного существа, хозяина сокровища – Вилли Вонки, образ помощника героя – дедушки Чарли. Образы четверых детей, сопровождающих мальчика в путешествии по волшебной фабрике, соотносятся с классическими сказочными архетипами злых сестер/братьев, конкурентов героя в борьбе за сокровище. Архетипизация образов позволяет свести характер литературного персонажа к некому базовому набору основных черт, релевантных для контекста сказки и, в конечном итоге, направленных на раскрытие ее основной идеи. Типизированный образ, вбирая в себя конкретные временные и социальные характеристики, творчески перерабатывает их, раскрывая те или иные устойчивые свойства человеческой натуры, а сказочный контекст позволяет создавать образ персонажа на границе типизированного и архетипического, опираясь на устойчивые культурные схемы человеческого сознания.

Образ Чарли, главного героя сказки, практически не подвергается гиперболизации, что объясняется тем, что Чарли и его семья символизируют объективную реальность, «нормальность» в фантастическом сказочном окружении. «Обычность» мальчика и его родных позволяет читателю-ребенку легче идентифицировать себя с основным персонажем и воспринимать его приключения изнутри, как собственные. Немногочисленные гиперболы, используемые автором для характеристики Чарли и его семьи, связаны не столько с характерами персонажей, сколько с их бедственным материальным положением, что усиливает сочувствие и сопереживание читателя. Так, например, худоба Чарли подчеркивается языковой гиперболой *"to look like a skeleton"*, что позволяет более ярко визуализировать образ героя. Тот же самый «скелетный» метафорический образ прослеживается и в следующей авторской гиперболе.

The skin was drawn so tightly over the cheeks that you could see the shapes of the bones underneath [7, с. 48].

Использование гипербол более характерно для создания образов второстепенных, «сказочных» персонажей истории, например, самого Вилли Вонки, создателя и владельца волшебной шоколадной фабрики, гиперболизированная характеристика которого появляется как в авторском тексте, так и вкладывается в уста других персонажей сказки. Образ волшебника-шоколатье начинает формироваться в сознании читателя задолго до того, как этот персонаж появляется на страницах сказки лично. Вместе с мальчиком Чарли читатель слушает рассказы его деда и постепенно формирует в своем сознании образ человека, способного создавать удивительные, сказочные вещи.

… he has himself invented more than two hundred new kinds of chocolate bars, … each far sweeter and creamier and more delicious than anything the other chocolate factories can make! [7, с. 25]

В приведенном выше примере относительная гипербола формируется при помощи употребления количественного числительного в сочетании с превосходной степенью прилагательных и позволяет представить чрезвычайно плодовитого и успешного создателя кондитерских творений.

Раскрывая образ персонажей, Р. Даль в основном пользуется следующими приемами – раскрытие образа персонажа через описание и через поступок. Отношение автора к персонажу раскрывается как имплицитно, посредством использования различных языковых средств с положительной или отрицательной коннотацией, так и эксплицитно, через прямую характеристику, которую автор, как правило, вкладывает в уста другого персонажа. Авторское отношение к персонажу проявляется через демонстрацию поступков персонажей, под которыми понимаются не просто действия, а такая личностная форма поведения, в которой отражается самостоятельный выбор целей и способов совершения действия, часто конфликтующих с общепринятой парадигмой. Именно поступки персонажей, а также прямая или косвенная их оценка самим персонажем или другими действующими лицами служат полновесным способом создания образа [8, с. 123].

И если прямая характеристика Вилли Вонки, которую дает дедушка Чарли, носит исключительно положительный характер, то его движения, действия и поступки вызывают у читателя двойственную реакцию, смещая понятия о правильном и неправильном, «размывая» привычную реальность и дидактичность сказки. Чрезмерное, эксцентричное поведение Вилли лишает его образ однозначной положительной оценки, создает ощущение опасности и делает сказочную реальность более неоднозначной и зыбкой. В приведенном ниже примере персонаж Вилли Вонки, с одной стороны, проявляет радушие, приветствуя детей на своей фабрике, с другой же – демонстрирует почти жестокость, не соизмеряя силу своих движений, что хорошо передается метафорической гиперболой.

The next two children … came forward to have their tickets examined and then to have their arms practically pumped off their shoulders by the energetic Mr Wonka [7, с. 64].

Образ Вилли Вонки предстает как неоднозначный, не описываемый через привычную сказочную дихотомию «положительный – отрицательный», и эта особенность ярко демонстрирует одно из главных качеств современной литературной сказки. Современная сказка в полном соответствии с базовыми традициями эпохи постмодернизма отражает свойственное последнему ироничное отношение к описываемой реальности в целом и дидактике базовых ценностей в частности, а значит, не ставит своей целью героизацию основных персонажей. Постмодернистской сказке несвойственно привычное разделение персонажей на положительных и отрицательных, как это происходит в сказке фольклорной или волшебной. Образы героев литературной сказки, в том числе и главных героев, обычно описаны в ироничном ключе, и гипербола играет не последнюю роль в создании комического эффекта.

Особенно ярко комический эффект гиперболизации проявляется в описании детей, образы которых автор противопоставляет главному герою – скромному и воспитанному мальчику из бедной семьи. В образах этих детей, избалованных и капризных, нет привычной для постмодернизма двойственности, отрицательный характер этих персонажей не подвергается сомнению, а использование многочисленных гипербол делает их особенно яркими и живыми. Р. Даль многократно подчеркивает те или иные неприглядные черты своих персонажей, при помощи гиперболы доводя их недостатки до абсурда и гротеска. Кроме того, каждый ребенок символизирует один порок или недостаток, к описанию которого автор возвращается неоднократно на протяжении текста, используя многочисленные стилистические приемы, среди которых гипербола занимает не последнее место. Так, например, первый счастливый обладатель золотого билета, мальчик Август Глуп – воплощенное чревоугодие и его невоздержанность в еде и гигантские размеры неоднократно подчеркиваются автором. Он описывается как *«…a … boy who was so enormously fat he looked as though he had been blown up with a powerful pump»* [7, с. 34]. В приведенном примере преувеличение передается сочетанием прилагательного *enormously* с яркой оценочной коннотацией и метафорического сравнения, образуя абсолютную авторскую гиперболу, позволяющую ярко визуализировать мальчика-обжору.

Подобное сочетание приемов – оценочное прилагательное или прилагательные в сочетании с метафорой или метафорическим сравнением – один из самых типичных для Даля способов создания авторской гиперболы, что можно увидеть из следующего примера, в котором прилагательные *monstrous* и *greedy*

сочетаются с метафорическим образом куска непропеченного теста. Сравнение лица мальчика с мягким, липким и неприятным по своей консистенции тестом вызывает у читателя невольное отвращение и заставляет читателя испытывать по отношению к персонажу целый спектр негативных эмоций.

His face was like a monstrous ball of dough with two small greedy curranty eyes … [7, с. 34].

В отличие от Вилли Вонки, для образа которого характерно некоторое противоречие в имплицитных и эксплицитных оценках, образ Августа Глупа, как и остальных детей-антагонистов главного героя, носит исключительно отрицательную окраску, вне зависимости от того, характеризует ли его автор, другие персонажи или он проявляет свои личностные качества через поступки. Даже в попытке похвалить свое дитя мать Августа подчеркивает и усиливает его порок – невоздержанность в еде. В приведенном примере эмоциональное преувеличение носит комплексный характер, и мать героя подчеркивает не только огромное количество поедаемого мальчиком шоколада, но и тот факт, что еда – это единственный смысл жизни ее сына, единственное, в чем он заинтересован.

He eats so many bars of chocolate a day that it was almost impossible for him not to find one (Golden Ticket). Eating is his hobby, you know. That's all he's interested in [7, с. 34].

Вкладывая ложноположительную по интенции персонажа и откровенно отрицательную по воздействию на читателя характеристику детей в уста их родителей, Даль подчеркивает, что недостатки детей – это продукт воспитания, воздействия или равнодушия родителей и системы в целом. В приведенном ниже примере поведение девочки Веруки описывается ее отцом посредством языковой гиперболы *for hours,* создавая образ капризной и истеричной девочки, которая заставляет родителей идти на поводу у своей жадности, потакать ее капризам и исполнять малейшие ее желания просто потому, что в противном случае она будет *часами* лежать на полу и кричать. В сочетании с этой гиперболой структура прилагательного *disturbing* в превосходной степени, синтаксически нацеленная на преувеличение, в данном контексте функционирует практически как литота, поскольку восприятие поведения дочери всего лишь как «беспокоящего» демонстрирует явно неадекватную реакцию со стороны родителей.

… she would lie for hours on the floor, kicking and yelling in the most disturbing way [7, с. 17].

Причиной подобного поведения детей Р. Даль видит слабый моральный авторитет родителей, собственные недостатки которых препятствуют формированию у детей уважительного к ним отношения. Критичное восприятие детьми собственных родителей также может быть передано посредством гиперболизации, как в следующем примере, где языковая гипербола *every minute of the day* подчеркивает неспособность матери справиться с дурной привычкой дочери, поскольку все, что она может, – это *ежеминутно* ругать своего ребенка.

… her jaws are going up and down almost as much as mine are just from yelling at me every minute of the day [7, с. 42].

С точки зрения Даля не только семья, но и общество в целом вносит свой вклад в моральное разложение детей, навязывая им ложные ценности и формируя искаженное представление об успехе. Именно поэтому для маленькой Виолетты кусок жевательной резинки становится настоящим сокровищем – *most treasured possession,* а Майкл Тиви не пропускает ни одного телевизионного шоу и носит на поясе восемнадцать игрушечных пистолетов.

Таким образом, можно заключить, что гипербола в авторской литературной сказке может служить одним из самых эффективных средств создания яркого и запоминающегося образа персонажа. При помощи этого приема автор может описывать как физические, так и моральные качества героев, высмеивая их недостатки или делая их достоинства более явными. Преувеличенное качество персонажа становится основной его чертой, на фоне которой остальные черты характера или детали внешности кажутся незначительными и незаметными, что служит типизации образа, свойственной сказочному дискурсу. При помощи гипербол автор показывает свое отношение к персонажу и его поступкам, что и обусловливает такую частотность употребления этого стилистического приема в авторской литературной сказке.

Библиографический список

1. Москвин В.П. *Стилистика русского языка. Теоретический курс.* Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
2. Борисенко Ю.И. О лингвистическом статусе гиперболы и механизме ее образования. *Гуманитарные и социальные науки.* 2010; № 5: 110 – 116.
3. Ritter Joshua R. *Recovering Hyperbole: Re-Imagining the Limits of Rhetoric for an Age of Excess:* Dissertation. Available at: https://scholarworks.gsu.edu/communication_diss/22/
4. Хартунг В.Ю. Гипербола как один из приемов создания художественного пространства англоязычной литературной сказки (на примере сказки Р. Даля «Чарли на шоколадной фабрике»). *Вопросы современной филологии в контексте взаимодействия языков и культур:* IV Международная научно-практическая конференция. Оренбург: ОГПУ, 2021: 166 – 169.
5. Скребнев Ю.М. *Очерк теории стилистики.* Горький: ГГПИИЯ им. Н.А. Добролюбова, 1975.
6. Викторова Н.А. *Английская литературная сказка эпохи постмодернизма.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Казань, 2011.
7. Dhal R. *Charlie and the Chocolate Factory*. Available at: https://www.bdmi.org/Book-Reading/Charlie-and-the-Chocolate-Factory.pdf
8. Борисова Е.Б. *Художественный образ в британской литературе XX века: типология, лингвопоэтика, перевод*. Диссертация … доктора филологических наук. Самара, 2010.

References

1. Moskvin V.P. *Stilistika russkogo yazyka. Teoreticheskij kurs.* Rostov-na-Donu: Feniks, 2006.
2. Borisenko Yu.I. O lingvisticheskom statuse giperboly i mehanizme ee obrazovaniya. *Gumanitarnye i social'nye nauki.* 2010; № 5: 110 – 116.
3. Ritter Joshua R. *Recovering Hyperbole: Re-Imagining the Limits of Rhetoric for an Age of Excess:* Dissertation. Available at: https://scholarworks.gsu.edu/communication_diss/22/
4. Hartung V.Yu. Giperbola kak odin iz priemov sozdaniya hudozhestvennogo prostranstva angloyazychnoj literaturnoj skazki (na primere skazki R. Dalya «Charli na shokoladnoj fabrike»). *Voprosy sovremennoj filologii v kontekste vzaimodejstviya yazykov i kul'tur:* IV Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Orenburg: OGPU, 2021: 166 – 169.
5. Skrebnev Yu.M. *Ocherk teorii stilistiki.* Gor'kij: GGPIIYa im. N.A. Dobrolyubova, 1975.
6. Viktorova N.A. *Anglijskaya literaturnaya skazka `epohi postmodernizma.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 2011.
7. Dhal R. *Charlie and the Chocolate Factory*. Available at: https://www.bdmi.org/Book-Reading/Charlie-and-the-Chocolate-Factory.pdf
8. Borisova E.B. *Hudozhestvennyj obraz v britanskoj literature HH veka: tipologiya, lingvopo`etika, perevod*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Samara, 2010.

Статья поступила в редакцию 27.07.21

УДК 811.351.22

Vagizieva N.A., *Cand. of Sciences (Philology), junior research associate, Institute of Languages, Literature and Arts n.a. G. Tsadasa, Dagestan Federal Research Center of Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: naida.vagizieva@mail.ru*

SEMANTIC AND SYNTACTIC STRUCTURES OF EXPRESSIVE PHRASES WITH NEGATIVE FEATURES IN THE KADAR DIALECT OF THE DARGIN LANGUAGE. The analysis of expressive phrases of negative features in the Kadar dialect of the Dargin language is held in this article. Curses as an object of scientific analysis in the Dagestan languages have not been so much studied. This is due to the fact that the study of these expressive phrases is imposed as a taboo due to their possible negative impact on human beings. Curses of the aforementioned dialect are studied here from the point of view of their semantic and syntactic organization and structure and with the aim of identification of the peculiarities of the national mentality of Kadar people. Techniques of theoretical analysis and descriptive method in the study of Kadar curses are used. As a result of the study, it is revealed that two types of grammatical completeness are distinguished in the Kadar curses; the metaphorization of Kadar curses is carried out on the basis of features which are common on a various degrees and significant for the concepts conveyed by the content of the original phrase; one-part definite personal sentences and two-part complex subordinate sentences are rather inherent syntactic structures to the Kadar curses.

Key words: **Dargin language, Kadar dialect, structural and semantic organization, sentences of nominative and ergative structure, expressive phrases, curses, semantic categories of verbs.**

Н.А. Вагизиева*, канд. филол. наук, мл.науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: naida.vagizieva@mail.ru*

СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЭКСПРЕССИВНО-УСТОЙЧИВЫХ СОЧЕТАНИЙ НЕГАТИВНОГО ХАРАКТЕРА В КАДАРСКОМ ДИАЛЕКТЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье проводится анализ экспрессивно-устойчивых сочетаний негативного характера в кадарском диалекте даргинского языка. Исследованы проклятия вышеназванного диалекта с точки зрения их семантической и синтаксической организации и выявления особенностей национального менталитета. В работе использованы приемы теоретического анализа и описательного метода в изучении кадарских проклятий. В результате исследования выявлено, что в кадарских проклятиях выделяются два вида грамматической завершенности; метафоризация проклятий проводится на основе общего признака, в разной степени существенного для понятий, передаваемых содержанием исходного словосочетания; среди проклятий кадарского диалекта распространенными являются односоставные определенно-личные предложения и двусоставные сложноподчиненные предложения.

Ключевые слова: **даргинский язык, кадарский диалект, структурносемантическая организация, предложения номинативной и эргативной структуры , устойчивые сочетания, проклятия, семантические разряды глаголов.**

Проклятием является словесная формула, в которой содержится злое, недоброе пожелание в адрес кого-либо или чего-либо. Убежденность в действенности исходит из веры в силу воздействовать на объективную реальность. «Сопоставляя слова, фразеологические обороты и паремии по существенным языковым признакам, нетрудно убедиться, что все они в значительной мере изоморфны друг другу. Как первые, так и вторые, и третьи представляют собой клише и используются в качестве знаков. И слова, и фразеологические обороты, и паремии могут обладать мотивировкой своего общего значения, причем эта мотивировка может быть, как прямой, так и образной. Внутри указанных трех типов клише встречаются как синтетические, так и аналитические формы» [1, с. 83].

«Проклятия представляют собой клишированные изречения и являются одним из микрожанров афористического жанра. Образцы проклятий, зафиксированные в устной и письменной форме, широко известны фольклору многих этносов. Чаще всего они встречаются в инвективах, важнейшая функция которых состоит в нанесении морального урона» [2, с. 332].

С точки зрения синтаксической организации по количеству компонентов проклятия исследуемого диалекта можно подразделить в основном на двух- и многокомпонентные. Многокомпонентные проклятия встречаются чаще. В работе анализу подвергаются только наиболее активные модели, что вполне достаточно для выяснения принципов внутренней организации данных единиц и их основных грамматических характеристик. В кадарских проклятиях доминируют двусоставные предложения, например: *Х1у ц1уДара г1янжили уц!* – «Чтоб тебя накрыла черная земля!». Проклятиям диалекта наиболее характерны восклицательные формы желательно- заклинательного наклонения глагола.

Таким образом, к проклятиям можно причислить клише двух видов грамматической завершенности:

Простые предложения-проклятия:

Х1аа нещ каруш! – «Чтобы твоя мать была убита!»;

Гащили эп1к1иле калъ! – «Помри голодной смертью!»;

Варг1ябри х1у! «Сдохни!» – (букв.: «замерзни»).

Сложные предложения-проклятия:

Урщбера бебк1аб х1аа, рурсбера бебк1аб х1аа, х1у цайле калъабри, арукьес мер х1абугьуле! – «Пусть умрут твои сыновья, пусть умрут твои дочери, и пусть ты останешься одиноким!»;

Кайхьес х1яб авгале калъабри х1у! – «Чтобы умер, и могилы для тебя не оказалось!».

По составу среди них встречаются разные типы предложений, но количественные расхождения между ними существенны. Простое предложение представляет собой монопредикативную конструкцию, которая полностью удовлетворяет всем признакам предложения как структурной и коммуникативной единицы.

Предложения номинативной структуры:

В предложениях номинативной структуры сказуемое согласуется с подлежащим в классе (если глагол классный) и лице. Такими являются следующие проклятия:

Нещ карущ! – «Чтоб мать убили!»;

Кайхьес х1яб авгале калъабри х1у! – «Чтобы умер, и могилы для тебя не оказалось!».

Предложения эргативной структуры:

В предложениях эргативной конструкции присутствуют подлежащее в форме эргатива + переходный глагол в роли предиката и объект, выраженный существительным или местоимением в именительном падеже. Сказуемое в таких предложениях в классе и лице согласуется с объектом: *Хlуни разидещ кемадаабри!* – «Чтоб ты не видел радости!».

Проклятия в кадарском диалекте могут быть оформлены и как сложные предложения. А именно: сложноподчиненные изъяснительные предложения; сложноподчиненные с придаточными времени, условия, места и др. Например:

Хlаа бегlтера бебкlиле, хlу садакьалике гlяйугьабри! – «Чтоб твои родные погибнув, ты попрошайничал!».

Хlу эбкlиле, буцlани эргвабри! – «Чтоб ты умер, и чтобы волки растерзали!»

Сложноподчиненные предложения с придаточными времени:

Гьадика хlу эбкlиле эгъ, ургlул хlаа урлухъ гъирбугьаб! – «Сначала чтобы ты умер, потом твой род последовал!».

с придаточными места:

Дудешли кьящичу ацlибила, бекl бяхъес бикаб хlаml! – «Там, где отец ступил ногой, чтоб тебе пришлось голову сложить!».

с придаточными условия:

Мелзака щищмавхъас ну, гъямбани гъайуклусракlа ну! – «Если говорю неправду, то пусть я не сдвинусь с места!».

с придаточными изъяснительными:

Чува уркlи дурабик, нехl дирхъантла! – «Чтоб сердце остановилось, у тех, кто довольствуется малым!»

Структурный анализ проклятий свидетельствует о меньшей частотности сложного предложения по сравнению с простым. При этом наиболее часто встречаются проклятия, представленные бессоюзными, сложноподчиненными, сложносочиненными предложениями. Это объясняется характером отношений между предикативными единицами этих предложений: реализация равноправия и чередования свойственна проклятиям. При лексико-семантическом анализе очень интересны имена прилагательные, довольно часто встречающиеся как в благопожеланиях, так и в проклятиях. Например:

Ваил хабар угьабри! – «Чтобы ты опозорился!»;

Ахlалил саеlят бугьаб! – «В добрый час!» [3, с. 42].

В проклятиях, как и в благопожеланиях, важное место занимают прилагательные, обозначающие цвета. Интересно использование в проклятиях кадарского диалекта прилагательного *цlудара* – «черный»:

Цlудара балагь баклаб хlаа бекlике! – «Чтоб черная (страшная) беда пришла на твою голову!». Черный цвет выражает что-то злое, траурное и печальное. Усилителем эмоций, раскаленных чувств и напряжения в даргинском языке выступает *хlунтlена,* а в кадарском диалекте *х1интlага* «красный» цвет: *Хlинтlага цlали игабри хlу!* «Чтоб сгорел красным пламенем!».

Необходимо отметить, что в кадарских проклятиях встречаются различные семантические разряды глаголов: глаголы движения, действия, речи, глаголы, связанные с процессом мышления, зрения и слуха, глаголы состояния и т. д. Это обусловливается многообразием речевой функции глаголов:

Глаголы разрушительного действия:

Урхlли кавшаби! – «Чтоб тебя чужаки убили!»;

Азихъичу укас, щийни ужес мавгьабри! – «Чтоб ты не смог ни поесть хлеб, ни выпить воды!»;

Мехlур уьуле калъабри хlу! – «Чтоб сошел с ума!»;

Исуле, айуклуле калъабри! – «Чтоб, плача и рыдая, жизнь прошла у тебя!»;

Марайдещра, пащмандещра дягъмадягъаб! – «Чтоб ты не смог освободиться от траура и грусти!»;

Х1у ваил изали уц! – «Чтоб ты сильно заболел!» (букв.: «Чтобы тебя схватила дурная болезнь!»).

Анализируя проклятия кадарского диалекта, следует рассмотреть также вопросы синонимии и антонимии. Присущие синонимам яркая образность, экспрессивность, оценочный характер не позволяют им исключать друг друга, что способствует их длительному и параллельному сосуществованию. Например:

Мухlли берегъваб! – «Чтоб рот отсох!»;

Лимзи берегъваб! – «Чтоб язык отсох!»;

Мухlли гъярбугьаб! – «Чтоб рот оторвался!»;

Лимзи гъярбугьаб! – «Чтоб язык оторвался!» — обозначают разными оттенками понятие «молчать».

Многие синонимичные фразеологизмы представляют собой выражения одного структурного типа, в котором синонимической замене может подвергаться компонент, составляющий семантическую основу выражения, фразы. Группы структурных синонимов обычно включают два – три проклятия:

Някъбе (кьящме) дургlаб! – «Чтоб руки (ноги) сломались!»;

Хlаа нещ (рузи) карущ! – «Чтоб твою мать (сестру) убили!»;

Лимзи (мухlли) берегъваб! – «Чтоб язык (рот) отсох!»;

Хlулбе, (уркlи) дурадик (дурабикаб)! – «Чтобы глаза (сердце) выскочили (выпрыгнуло)!».

Что же касается антонимов, то их большая часть выражает противоположность качественных понятий. Антонимичными могут быть также соматические проклятия, выражающие пространственные и чувственные понятия. Например, противопоставление такого благопожелания и проклятия выражают пространственную характеристику:

ХIу жявле чарухъабри! – «Чтоб ты быстро возвратился!»;

ХIу чармавхъ! – «Чтоб ты не вернулся!».

Проклятия и благопожелания-антонимы, выражающие понятия, связанные с состоянием и личными качествами человека:

Някъбе дергъваб! – «Чтоб руки отсохли!»;

Някьбе арадугьаб! – «Чтобы исцелились!».

Таким образом, в настоящее время одним из важных компонентов в исследовании языков в связи с новыми подходами к их изучению считается «анализ языка в связи с культурой и ее историей» [4, с. 64]. Гачев Г.Д. пишет, что «в ядре своем каждый народ остается сам собой до тех пор, пока сохраняется особенный климат, времена года, пейзаж, национальная пища, этнический тип, язык – ибо они непрерывно питают и воспроизводят национальные склады бытия и мышления» [5, с. 448]. «В проклятиях данных народов выражены представления этносов, которые связаны с их бытом, семьей, культурно-экономической деятельностью» [6, с. 147].

Кадарские экспрессивно-устойчивые сочетания обладают образностью, содержат эмоционально-экспрессивный компонент и «совмещают в себе эмоциональные и интеллектуальные коды культуры» [7, с. 23]. В кадарском диалекте даргинского языка можно выделить ряд слов, которые служат семантической базой и структурообразующими центрами экспрессивных устойчивых сочетаний. Значительное количество фразеологизмов связано с компонентами, обозначающими части тела.

Субстантивные (или именные) устойчивые фразы в кадарском диалекте имеют большое структурное разнообразие.

В глагольных фразеологических сочетаниях глагол сочетается с существительными, прилагательными, наречиями и другими частями речи. В сочетаниях данного типа глагольные компоненты довольно часто подвергаются переосмыслению, приобретают переносные значения. Адъективные устойчивые фразы соотносимы с прилагательными, и в предложении они выполняют атрибутивную функцию. Адъективные модели устойчивых сочетаний образованы не только с прилагательным в стержневой позиции, но и причастием, существительным, местоимением. В адвербиальных фразеологических единицах наречия сочетаются с различными частями речи. Основную массу адвербиальных устойчивых фраз представляют их двухкомпонентные модели, структурообразующим центром в которых выступает наречие.

Метафорическое переосмысление – наиболее распространенный способ образования проклятий и активный источник пополнения фразеологического фонда кадарского диалекта. При метафоризации словосочетаний новое ассоциативное значение может приобретать либо один из компонентов, либо все компоненты.

Проклятия кадарского диалекта подразделяются в основном на двух- и многокомпонентные. Выделяют два вида грамматической завершенности: 1) простые предложения; 2) сложные предложения.

Метафоризация проклятий проводится на основе общего признака (качества, величины, интенсивности), в разной степени существенного для понятий, передаваемых содержанием исходного словосочетания. Среди проклятий кадарского диалекта даргинского языка распространенными являются односоставные определенно-личные предложения, в которых сказуемое имеет форму 2-го лица единственного числа. Кадарские проклятия представлены и двусоставными предложениями, в составе придаточной части сложноподчиненного условного предложения которых наиболее часто встречается глагол желательно-заклинательного наклонения с суффиксом *–кIа* «даже если / если»: *Ну гъямбани гъайукIускIа, нещла ниъ хIарамдугьаб нам!* – «Если я говорю неправду, пусть молоко моей матери станет мне запретной!».

Библиографический список

1. Пермяков Г.Л. *Основы структурной паремиологии*. Москва, 1988.
2. Вагизиева Н.А. Специфика жанра проклятий в кадарском фольклоре. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 3 (82): 332 – 333.
3. Вагизиева Н.А. Структурно-семантическая характеристика благопожеланий кадарского языка. *Вестник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы.* 2019; № 19: 39 – 44.
4. Раджабова Н.Г. Соматонимы в благопожеланиях и проклятиях даргинского языка. *Вестник Университета Российской академии образования*. 2011; № 1: 64 – 66.
5. Гачев Г.Д. *Национальные образы мира*. Москва, 1988.
6. Гасанова У.У. *Лексика и словообразование хайдакского диалекта даргинского языка.* Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Махачкала, 2012.
7. Темирбулатова С.М. Фразеологизмы с компонентом «сердце» в хайдакском диалекте даргинского языка. *Вестник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы.* 2018; № 13: 20 – 23.

References

1. Permyakov G.L. *Osnovy strukturnoj paremiologii*. Moskva, 1988.
2. Vagizieva N.A. Specifika zhanra proklyatij v kadarskom fol'klore. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 3 (82): 332 – 333.
3. Vagizieva N.A. Strukturno-semanticheskaya harakteristika blagopozhelanij kadarskogo yazyka. *Vestnik Instituta yazyka, literatury i iskusstva im. G. Cadasy.* 2019; № 19: 39 – 44.
4. Radzhabova N.G. Somatonimy v blagopozhelaniyah i proklyatiyah darginskogo yazyka. *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2011; № 1: 64 – 66.
5. Gachev G.D. *Nacional'nye obrazy mira*. Moskva, 1988.
6. Gasanova U.U. *Leksika i slovoobrazovanie hajdakskogo dialekta darginskogo yazyka.* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Mahachkala, 2012.
7. Temirbulatova S.M. Frazeologizmy s komponentom "serdce" v hajdakskom dialekte darginskogo yazyka. *Vestnik Instituta yazyka, literatury i iskusstva im. G. Cadasy.* 2018; № 13: 20 – 23.

Статья поступила в редакцию 21.07.21

УДК 821.222.1

***Akimushkina E.O.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: eakimushkina@mail.ru*

THE FUNCTIONS OF ASTIONYMS IN THE THEMATIC AND COMPOSITIONAL STRUCTURE OF THE PERSIAN GHAZAL OF THE XIII–XVII CENTURIES. It is for the first time in the Russian Iranian studies that the problem of using astionyms in the Persian ghazal of the period, comprising five centuries – from XIII till XVII, is being under consideration. The object of the study is represented by the cycles of ghazals of such Persian poets as Saadi Shirazi, Hafiz Shirazi, Nimatullah Vali, Kamal Khujandi, Abd ar-Rahman Jami, Saib Tabrizi and Sayyido Nasafi. These cycles of poems are formed on the basis of presence of an astionym in the end of a ghazal. The goal of the paper is to reveal functions of astionyms in the thematic composition of the ghazals, which are included in such cycles. While analyzing the poems, the author comes to the conclusion, that astionyms may serve as a means of marking the end of a ghazal. Besides, using astionyms, Persian poets actualize traditional motifs, make necessary changes to them and thus compose new ones, and that contributes to the transformation of the canon of the Persian poetry in the era of the traditional artistic consciousness. The author proposes to analyze the use of toponyms in all generic forms of the Persian poetry and hypothesizes that they are a universal means of marking the beginning and the end of poems.

Key words: **astionym, ghazal, cycle of poems, generic form, motif, Persian poetry.**

***Е.О. Акимушкина**, канд. филол. наук, доц., Институт стран Азии и Африки Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: eakimushkina@mail.ru*

ФУНКЦИИ АСТИОНИМОВ В ТЕМАТИКО-КОМПОЗИЦИОННОЙ СТРУКТУРЕ ПЕРСОЯЗЫЧНОЙ ГАЗЕЛИ XIII – XVII ВВ.

В статье впервые в отечественной иранистике рассматривается проблема употребления астионимов в персоязычной газели XIII – XVII вв. Объектом исследования являются циклы газелей семи поэтов указанного периода – Саади Ширази, Хафиза Ширази, Ниматуллаха Вали, Камала Худжанди, Абд ар-Рахмана Джами, Саиба Табризи и Саййидо Насафи, сформированные на основании наличия астионима в концовке произведения (последнем или

предпоследнем бейтах). Цель работы состоит в выявлении функции астионимов в тематической композиции газелей, входящих в такие циклы стихов. В ходе анализа произведений автор приходит к выводу, что названия городов служат средством маркировки концовки произведения. Кроме того, астионимы актуализируют традиционные мотивы, порождая их новые вариации, что способствует трансформации канона в эпоху традиционалистского художественного сознания. В заключение автор предлагает проанализировать употребление топонимов во всех жанровых формах персоязычной поэзии и выдвигает гипотезу о том, что они выступают универсальным средством оформления зачина и концовки поэтических произведений.

Ключевые слова: **астионим, газель, цикл стихов, жанровая форма, мотив, персоязычная поэзия**.

В творчестве персоязычных поэтов классического (X – XV вв.) и постклассического (XVI – XVIII вв.) периодов обнаруживаются многочисленные стихотворные произведения, содержащие названия городов (астионимы). Такие стихи писались в различных жанровых формах – например, в форме касыды, кыта, газели, рубаи, маснави. В настоящей работе мы обратимся к рассмотрению астионимов в структуре газели. Поясним, что газели указанного периода представляют собой монорифмические произведения (аа ба ва … па), обладающие двумя основными формальными признаками – рифмовкой обоих полустиший *-мисра* в первом бейте и подписью автора (*тахаллус*) в концовке (как правило, в последнем бейте), объем газелей составляет в среднем от 5 до 15 бейтов. Среди газелей, содержащих астионимы, выделяются циклы стихов, в концовке которых упоминается некий город. Именно такие циклы газелей и стали объектом нашего исследования. В их число вошли произведения выдающихся персидских поэтов XIII – XVII вв.: Саади Ширази (нач. XIII – 1292), Хафиза Ширази (ум. 1389), Камала Худжанди (1321 – 1401), Ниматуллаха Вали (1329/1331 – 1430/31), Абд ар-Рахмана Джами (1414 – 1492), Саиба Табризи (1601 – 1677) и Сайиидо Насафи (ум. между 1707 и 1711 гг.). Предметом исследования выступают астионимы в тематико-композиционной структуре персоязычной газели.

Цель настоящей работы состоит в выявлении роли астионимов в тематико-композиционной структуре газелей, образующих такие циклы. В наши задачи входит также анализ мотивов, формирующих тематическую композицию газели (о тематической композиции стихотворения см.: [1]).

В настоящем исследовании применялись сравнительно-исторический, структурно-семиотический, герменевтико-интерпретационный методы.

Исследования ономастического пространства литературного произведения активно проводились в течение последних десятилетий (см., например: [2; 3]). Не осталось в стороне от такого рода изысканий и иранистическое литературоведение, в котором традиция исследования употребления имен собственных в персоязычной поэзии имеет глубокие корни. Так, в рамках изучения эволюции персидской классической газели подробно анализировалось использование поэтического псевдонима автора (*тахаллус*): было установлено, что авторская подпись употребляется, как правило, в последнем или предпоследнем бейтах и служит универсальным средством маркировки концовки произведения, а также одним из основных признаков газели как жанровой формы [4]. Кроме того, анализировалось употребление имен собственных и в персидской касыде: судя по имеющимся наблюдениям, упоминание имени восхваляемого или восхваляющего обозначает переход к новому тематическому блоку в рамках произведения, чаще всего от вступления к целевой части (панегирику) [5; 6]. Употребление топонимов, в частности астионимов, в персидской газели указанного периода практически не исследовалось в иранистике. Проводились наблюдения над использованием топонимов в эпических произведениях – в поэме-маснави Низами Ганджави (1141 или 1147 – 1208) «Искандар-нама» («Книга об Александре») в ходе рассмотрения ономастического пространства произведения [7]. З.Н. Ворожейкина, анализируя поэтические произведения в рамках изучения исфаханской школы поэтов предмонгольского периода, отмечает наличие частых упоминаний о городах в их стихах [8, с. 115]. На мотивы воспевания родного города в рамках газели указывает и М.Л. Рейснер [4, с. 163]. Названия краев и областей (хоронимы) рассматривались нами в газелях Хаджу Кермани (1281 – 1352 или 1361): выяснилось, что они участвуют в формировании мотивов, условно названных нами «керманскими» [6, с. 113 – 116] и служат одним из вариантов реализации фигуры «красота концовки» (*хусн ал-макта*) [9, с. 121 – 122]. К проблематике употребления астионимов в персоязычной поэзии мы обратились во многом благодаря изучению жанра *шахрашуб*, к которому, в частности, относятся стихи о городах [10].

Изучение употребления астионимов в персоязычной газели указанного периода дает нам возможность выяснить, действительно ли их упоминание в тексте газели является средством маркировки зачина и концовки произведения, как и употребление поэтического псевдонима. Таким образом, мы узнаем больше о способах оформления начала и конца произведения, универсальных для различных жанровых форм персоязычной поэзии, и можем проследить эволюцию композиционной структуры последних. Астионимы являются «документальными» деталями, своеобразными отсылками к исторической реальности [5, с. 238], и мы рассматриваем, как они функционируют в условиях нормативного типа творчества. Кроме того, мы изучаем эту проблему в рамках реконструкции канона изображения города в эпоху традиционалистского художественного сознания [11].

В настоящей работе введено ограничение материала по хронологическому признаку: рассматриваются только классический и постклассический периоды, поскольку они относятся к традиционалистскому художественному сознанию. Отметим, что классический период анализируется, начиная с XIII в., поскольку именно тогда появились первые циклы стихов, содержащих астионимы (циклы газелей Саади Ширази). В рамках постклассического периода верхней границей выступает творчество Сайиидо Насафи.

В рамках указанного периода на настоящий момент обнаружены семь таких циклов: пять в XIII – XV вв. и два в XVI – XVII вв. Мы дали им условные названия в зависимости от упоминаемого города: рассмотрены три «ширазских», два «табризских», один «исфаханский» и один «кабульский» циклы газелей.

«Ширазские» циклы газелей представлены в творчестве Саади Ширази (6 газелей: №№ 154, 311, 398, 487, 576, 627 [12]), Хафиза Ширази (6 газелей: №№ 190, 259, 374, 419, 440, 14 [13]) и Шаха Ниматуллаха Вали (5 газелей: №№ 629, 700, 712, 95, 369 [14]). В «ширазских» циклах газелей присутствуют философско-аскетические (чаще дидактические) или любовные мотивы, переосмысленные в религиозно-мистическом (суфийском) ключе. Астионим «Шираз» употребляется в последнем или предпоследнем бейте в контексте мотивов восхваления родного города (*мадх*), самовосхваления (*фахр*) или мотивов чужбинной лирики (*гарибиййат*).

Приведем пример типичной газели «ширазского» цикла, принадлежащей перу Саади Ширази:

1. Когда ты отбрасываешь с лица мускусные локоны, // влюбленные всегда проявляют бесстрашие.

2. Если ты, о сребротелый кипарис, начинаешь танцевать, // посмотри, они теряют голову и готовы рисковать жизнью.

3. Обладая таким [стройным] станом, ты превосходишь кипарис и тополь, а красотой своего лика затмеваешь тюльпаны и розы.

4. В каком саду есть роза, цветом подобная твоим ланитам? // Какой кипарис по стройности сравнится с твоим станом?

5. Пусть утренний ветерок покорится мне, // ибо играет он с твоими непокорными локонами.

6. Ты скажешь: О музыканты! Играйте негромко. // О опьяненный соловей! Заведи свой жалобный напев, ибо ты замечательно поёшь.

7. Известно, что своим кокетством ты похищаешь сотни сердец, // одновременно ты расставляешь тысячи силков.

8. Спасибо Саади, он сложил сладостные стихи. // Превзошел он всех поэтов Шираза [12, № 576] (все переводы с персидского языка выполнены автором статьи. – *Е.А.*).

В вышеприведенной газели преобладают любовные мотивы, переосмысленные в суфийском ключе: влюбленные обозначают адептов-суфиев, красавица – божественную возлюбленную, иначе говоря, Абсолют. В последнем бейте в регистре мотивов самовосхваления упоминается родной город Саади – Шираз.

Приведем другие примеры концовки газели «ширазского» цикла у Саади и Хафиза:

Не отпускают мой подол // земля Шираза и воды Рукнабада [12, № 154].

Хотя Зиндеруд (намек на реку Заяндеруд в Исфахане. – Е.А.) *– живая вода, // однако мой Шираз лучше Исфахана.*

Речи в устах подруги подобны сахару. // Но сказанное Хафизом лучше них [14, № 419].

В вышеприведенных стихах астионим употребляется в регистре мотивов восхваления родного города.

Два «табризских» цикла газелей обнаруживаются в творчестве Камала Худжанди (7 газелей: №№ 54, 214, 392, 473, 17, 19, 147 [15]) и Абд ар-Рахмана Джами (8 газелей: №№ 132, 396, 460, 937, 82, 289, 250, 282 [16]). В газелях, образующих эти циклы, так же, как и у Саади, Хафиза и Ниматуллаха Вали, доминируют любовные или дидактические мотивы, переосмысленные в религиозно-мистическом ключе, концовка произведения (последний или предпоследний бейты) содержит упоминание о Табризе.

Приведем в качестве примера одну из газелей Абд ар-Рахмана Джами:

1. Отправляйся в цветник, чтобы полюбоваться на только что распустившуюся зелень. // Цветы осыпают влюбленных [лепестками]-дирхемами.

2. Не трать зря свою драгоценную жизнь, [проживая] ее без [вкушения] вина. // [Особенно] сейчас, когда вино дарит радость, а ветер рассыпает розы.

3. В твоем собрании [вместо певиц] поет соловей, и этого достаточно. // Под звуки чанга не пей вина, ибо мухтасиб (блюститель нравов. – Е.А.) *бдителен.*

4. В руке у тюльпана – рубиновая чаша. // Возьми и ты чашу, ибо сейчас не время воздерживаться от вина.

5. Когда ищущий любви садится во главе стола, // что значат царство Джамшида (мифический иранский властелин. – Е.А.) *и трон Парвиза* (Хусрав II Парвиз (590–628), последний правитель из династии Сасанидов. – Е.А.)*?*

6. Возлюби музыканта, чей лик напоминает розу, // ибо локоны, подобные чангу (струнный музыкальный инструмент с дугообразным корпусом. – Е.А.) *Зухры* (Венера. – Е.А.)*, удивительно притягательны.*

7. Не проявляй ко мне сочувствия, о ходжа, // ибо печаль и страдания влюбленных несут им успокоение.

8. Остроумно сказал Джами всему Хорасану, // что своими стихами он покорил Ирак и Табриз [16].

В вышеприведенной газели в регистре философско-аскетической лирики (*зухдиййат*) представлены весенние календарные (*наурузиййа*), любовные (*тагаззул*) и пиршественные (*хамриййат*) мотивы, а также мотивы самовосхваления. Обратим внимание, что астионимы и хоронимы снова встречаются в регистре мотивов самовосхваления.

Следует отметить, что те же топонимы (Хорасан, Ирак и Табриз) употребляются и в концовке газели Камала Худжанди в регистре мотивов самовосхваления:

Я завоевал Хорасан своими скромными стихами. // И я не желаю отправляться в 'Ирак, и я не тоскую по Табризу [15].

По всей видимости, Камал Худжанди приводит вариацию мотива, инвариантное значение которого можно сформулировать следующим образом: «поэт покорил некую территорию своими стихами. С помощью сочинительной связи поэт добавляет (прием амплификации) мотивы стремления в Ирак и тоски по Табризу, подвергаю их противительной трансформации (о таких мотивах см.: [17]; о трансформациях мотивов см.: [18]).

Отметим, что в рассмотренных газелях Камала Худжанди и Абд ар-Рахмана Джами топоним «Табриз», как правило, упоминается в контексте мотивов литературной рефлексии, являющихся разновидностью мотивов самовосхваления поэта.

В творчестве Саиба Табризи выделяется цикл газелей, содержащих в концовке топоним «Исфахан». «Исфаханский» цикл Саиба Табризи насчитывает 31 стихотворение: в 77% случаев название города употребляется в последнем бейте, в 23% – в предпоследнем. В газелях преобладают любовные или философско-аскетические мотивы, переосмысленные в суфийском ключе. Рассматриваемый астионим употребляется в разных регистрах, чаще всего в регистре самовосхваления, например:

Саиб, ты привозишь из Хиндустана в Исфахан свои стихи. // Ты привозишь свой талант из того места, где его не ценят, туда, где его восхваляют [19, № 289].

Реже топонимы встречатся в регистре любовных мотивов:

Саиб ради ликов юных красавиц // поедет из Исфахана в кумирню Кашмира [19, № 187].

Таким образом, во всех вышеупомянутых газелях Саиба астионим употребляется в концовке, являясь дополнительным средством ее украшения, наряду с авторской подписью. При этом астионим участвует и в формировании соответствующего мотива – самовосхваления, любовного или чужбинного, выполняя как содержательную функцию, так и формальную. Например, в последнем из вышеприведенных примеров, принадлежащих перу Саиба Табризи, астионим обозначает начальную точку движения лирического героя, в предпоследнем – конечную точку, участвуя в выстраивании лирического сюжета.

В зачинах газелей астионимы также могут использоваться, однако мы не обнаружили циклов газелей, образованных по этому признаку. Вопрос об употреблении астионимов в зачине персоязычных стихотворений нуждается в отдельном исследовании, но мы можем предположить, что названия городов также призваны служить средством украшения начального бейта (фигура *хусн ал-матла* – «красота начала» [19, с. 118 – 120].

Хотелось бы также остановиться на цикле из семи газелей, принадлежащем Саййидо Насафи и условно названном нами «кабульским». Этот цикл представляет собой, по сути, своеобразный «рассказ в стихах» о намерении возлюбленного лирического героя отправиться в Кабул, его отъезде, периоде отсутствия и возвращении, таким образом, все семь газелей связаны одним лирическим сюжетом. Рассказ об этих событиях ведется от лица лирического героя: описываются его грусть и печаль, когда он узнает о намерении возлюбленного уехать, переживания в день отъезда, страдания в разлуке, радость при новой встрече. Дополнительными признаками, объединяющими цикл газелей Саййидо в одно целое, выступает анафора «мой любимый купец» в трех случаях и употребление одного и того же астионима «Кабул» в каждой газели. Этот топоним встречается не только в последнем бейте: в первой и второй газелях (№ 120 и № 146 соответственно [20]) он присутствует в начальном бейте, в третьей и четвертой – примерно в середине газели (в газели № 304 – в бейте 5 из 8, в газели № 409 – в бейте 5 из 10), в пятой газели (№ 507) – в первом бейте, в шестой газели (№ 524) – во втором, в седьмой газели (№ 544) – в последнем бейте. Можно сказать, что в большинстве случаев данный астионим оформляет зачин газели.

Приведем соответствующие примеры употребления топонима «Кабул» в газелях Саййидо:

Мой любимый купец вознамерился поехать в Кабул. // Охватила меня печаль, подобно тому как ветви аргавана покрываются цветами [20, №120].

1. Мой любимый купец вознамерился поехать в Кабул и [уже] отправился в путь. // И поэтому стали дни мои черными, подобно его локонам и челке.

2. Когда ко мне прилетел утренний ветерок в день разлуки с любимым, // он расстрепал мои кудри, после чего они уподобились цветку гиацинта, и улетел прочь.

3. Благодаря свиданию с ним мой дом напоминал прелестный сад. // Приятные воспоминания о нем стали приходить реже, а сам он собрался в путь.

4. Отправился я следом за ним и сказал: «Пролей мою кровь». // Подпоясался он мечом, не выполнил мою просьбу и уехал.

5. Увидел он, что я согнулся от горя и не проявил сострадания. // Прибыл он к реке огня, переправился [на другой берег] и уехал.

6. Мое запечатанное письмо несет печать его уст. // Из-за него мое молчаливое перо уподобилось клювику соловья, из которого доносится жалобное пение. А он уехал.

7. Саййидо, в день разлуки не знал он, что делать со мной. // Двинулся он вперед, постоял, подумал и уехал [20, № 146].

Мой любимый купец вернулся из Кабула. // Тут же прознали об этом все влюбленные и пришли [20, № 507].

В последнем бейте завершающей газели цикла речь уже не идет о взаимоотношениях лирического героя и его возлюбленного, эта газель выступает в роли своеобразного украшения концовки цикла о Кабуле и содержит мотивы самовосхваления и восхваления:

О Саййидо! Если ты отправишься в Хинд (Индию. – Е.А.), // то тебе первому достанутся сокровища похвал, словно правителю Кабула [20, № 544].

Можно предположить, что мы наблюдаем процесс эволюции циклов газелей в персоязычной поэзии: существуют циклы стихов, выделенные по тематическому принципу (рубаи о горожанах Махсати (Махасти) Ганджави (XII в.), календарные стихи Масуда Сада Салмана), циклы стихов, образованные по формальному признаку (мы их рассмотрели выше; следует отметить, что здесь имеет место не чисто формальный признак, астионимы выполняют и содержательную функцию), циклы стихов, построенные и по содержательному, и по формальному признакам (тематический признак выступает в качестве доминирующего). Вопрос о циклах стихов в персоязычной поэзии заслуживает отдельного изучения, но создается впечатление, что циклизация стихов свойственна персоязычной поэзии.

Астионимы становятся оригинальным средством оформления концовки персоязычных газелей, причем они выполняют как содержательную функцию, так и формальную. Безусловно, астионимы употребляются не только в концовке персоязычной газели: они могут оформлять ее первый бейт, могут встречаться и в других ее бейтах (т.е. не в начальном и не в последнем бейтах), знаменуя переход от одной темы к другой, но мы обратили особое внимание на использование топонимов в концовке газели, поскольку там их встречаемость выше. Судя по всему, такая же тенденция к оформлению концовки наблюдается и в случае с хоронимами – названиями краев и областей.

Употребление астионима активирует традиционный поэтический мотив, таким образом, «документальная» деталь придает ему новый обертон. Актуализация традиционного мотива совмещается с функцией оформления концовки произведения. Именно благодаря созданию такой концовки и произошло объединение ряда газелей в циклы.

Необходимо проверить, как употребляются остальные топонимы в персоязычной поэзии, причем не только в газели и касыде, но и в других жанровых формах. На основании проведенного нами исследования употребления астионимов и, отчасти, хоронимов, в рамках персоязычной газели указанного периода можно предположить, что примерно теми же функциями будут обладать и другие топонимы. Кроме того, они, как мы полагаем, могут выступать средством активации традиционного мотива. Далее, на наш взгляд, важно рассмотреть, как формируются и эволюционируют в персоязычной поэзии стихотворные циклы, что позволит проследить эволюцию традиционалистского художественного сознания при переходе от классического к постклассическому периоду и при подготовке к смене этого типа художественного сознания индивидуально-творческим. Также изучение употребления астионимов в стихотворных произведениях способствует изучению топографической поэзии на персидском языке.

Библиографический список

1. Жирмунский В.М. *Теория стиха*. Ленинград: Советский писатель. Ленинградское отделение, 1975.
2. Бунеева Е.В. *Ономастическое пространство поэм С.А. Есенина*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Воронеж, 2011.
3. Королева И.А. Смоленская ономастика поэм А.Т. Твардовского. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2020; № 6: 54 – 62.
4. Рейснер М.Л. *Эволюция классической газели на фарси (X – XIV века)*. Москва: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1989.
5. Рейснер М.Л. *Персидская лироэпическая поэзия X – начала XIII века. Генезис и эволюция классической касыды*. Москва: Наталис, 2006.
6. Акимушкина Е.О. *Жанр хабсиййат в персоязычной поэзии XI – XIV веков: генезис и эволюция*. Москва: Наталис, 2006.
7. Гаджиева В.Д. *Ономастическое пространство поэмы «Искандар-наме» Низами Ганджави*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1996.
8. Ворожейкина З.Н. *Исфаханская школа поэтов и литературная жизнь Ирана в предмонгольское время. XII – начало XIII в*. Москва: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1984.

9. Ватват Рашид ад-Дин. *Сады волшебства в тонкостях поэзии (Хада'ик ас-сихр фи дака'ик аш-ши'р)*. Перевод с персидского, исследование и комментарий Н.Ю. Чалисовой. Москва: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1985.
10. Акимушкина Е.О. Эволюция жанра *шахрашуб* в персоязычной поэзии XI–XVII веков: от Масуда Сада Салмана (1046 – 1121) до Саййидо Насафи (ум. 1711). *Вестник Московского университета.* Серия 13: Востоковедение. 2018; № 3: 42 – 56.
11. Аверинцев С.С., Андреев М.Л., Гаспаров М.Л., Гринцер П.А., Михайлов А.В. Категории поэтики в смене литературных эпох. *Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания*. Москва, 1994: 3 – 38.
12. Саади Ширази. Куллиййат. *Дордж 3. Китабхана-йи электруник-и шер-и фарси*. Тихран, 2006.
13. Хафиз Ширази. Диван. *Дордж 3. Китабхана-йи электруник-и шер-и фарси.* Тихран, 2006.
14. Вали Шах Ниматуллах. Диван. *Дордж 3. Китабхана-йи электруник-и шер-и фарси.* Тихран, 2006.
15. Камал Худжанди. Диван. *Дордж 3. Китабхана-йи электруник-и шер-и фарси.* Тихран, 2006.
16. Джами Абд ар-Рахман. Куллиййат. *Дордж 3. Китабхана-йи электруник-и шер-и фарси.* Тихран, 2006.
17. Акимушкина Е.О. Трансформация образа Табриза в персоязычной классической поэзии. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2020; № 2: 192 – 196.
18. Куделин А.Б. *Средневековая арабская поэтика (вторая половина VIII – XI век)*. Москва: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1983.
19. Саиб Табризи. Куллиййат. *Дордж 3. Китабхана-йи электруник-и шер-и фарси.* Тихран, 2006.
20. Саййидо Насафи. Куллиййат. *Дордж 3. Китабхана-йи электруник-и шер-и фарси.* Тихран, 2006.

References

1. Zhirmunskij V.M. *Teoriya stiha*. Leningrad: Sovetskij pisatel'. Lenigradskoe otdelenie, 1975.
2. Buneeva E.V. *Onomasticheskoe prostranstvo po`em S.A. Esenina*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2011.
3. Koroleva I.A. Smolenskaya onomastika po`em A.T. Tvardovskogo. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2020; № 6: 54 – 62.
4. Rejsner M.L. *`Evolyuciya klassicheskoj gazeli na farsi (X – XIV veka)*. Moskva: Nauka, Glavnaya redakciya vostochnoj literatury, 1989.
5. Rejsner M.L. *Persidskaya liro`epicheskaya po`eziya X – nachala XIII veka. Genezis i `evolyuciya klassicheskoj kasydy*. Moskva: Natalis, 2006.
6. Akimushkina E.O. *Zhanr habsijjat v persoyazychnoj po`ezii XI – XIV vekov: genezis i `evolyuciya*. Moskva: Natalis, 2006.
7. Gadzhieva V.D. *Onomasticheskoe prostranstvo po`emy «Iskandar-name» Nizami Gandzhavi*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1996.
8. Vorozhejkina Z.N. I*sfahanskaya shkola po`etov i literaturnaya zhizn' Irana v predmongol'skoe vremya. XII – nachalo XIII v*. Moskva: Nauka, Glavnaya redakciya vostochnoj literatury, 1984.
9. Vatvat Rashid ad-Din. *Sady volshebstva v tonkostyah po`ezii (Hada'ik as-sihr fi daka'ik ash-shi'r)*. Perevod s persidskogo, issledovanie i kommentarij N.Yu. Chalisovoj. Moskva: Nauka, Glavnaya redakciya vostochnoj literatury, 1985.
10. Akimushkina E.O. `Evolyuciya zhanra *shahrashub* v persoyazychnoj po`ezii XI-XVII vekov: ot Masuda Sada Salmana (1046 – 1121) do Sajjido Nasafi (um. 1711). *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 13: Vostokovedenie. 2018; № 3: 42 – 56.
11. Averincev S.S., Andreev M.L., Gasparov M.L., Grincer P.A., Mihajlov A.V. Kategorii po`etiki v smene literaturnyh `epoh. *Istoricheskaya po`etika. Literaturnye `epohi i tipy hudozhestvennogo soznaniya*. Moskva, 1994: 3 – 38.
12. Saadi Shirazi. Kullijjat. *Dordzh 3. Kitabhana-ji `elektrunik-i sher-i farsi*. Tihran, 2006.
13. Hafiz Shirazi. Divan. *Dordzh 3. Kitabhana-ji `elektrunik-i sher-i farsi.* Tihran, 2006.
14. Vali Shah Nimatullah. Divan. *Dordzh 3. Kitabhana-ji `elektrunik-i sher-i farsi.* Tihran, 2006.
15. Kamal Hudzhandi. Divan. *Dordzh 3. Kitabhana-ji `elektrunik-i sher-i farsi.* Tihran, 2006.
16. Dzhami Abd ar-Rahman. Kullijjat. *Dordzh 3. Kitabhana-ji `elektrunik-i sher-i farsi.* Tihran, 2006.
17. Akimushkina E.O. Transformaciya obraza Tabriza v persoyazychnoj klassicheskoj po`ezii. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2020; № 2: 192 – 196.
18. Kudelin A.B. *Srednevekovaya arabskaya po`etika (vtoraya polovina VIII – XI vek)*. Moskva: Nauka, Glavnaya redakciya vostochnoj literatury, 1983.
19. Saib Tabrizi. Kullijjat. *Dordzh 3. Kitabhana-ji `elektrunik-i sher-i farsi.* Tihran, 2006.
20. Sajjido Nasafi. Kullijjat. *Dordzh 3. Kitabhana-ji `elektrunik-i sher-i farsi.* Tihran, 2006.

Статья поступила в редакцию 18.07.21

УДК 821.161.1

***Ayupov T.R.**, postgraduate, Leningrad State University n.a. A.S. Pushkin (Saint Petersburg, Russia), E-mail: Timurka2005@bk.ru*

THE ARTISTIC WORLD OF EARLY PELEVIN. The article shows features of the artistic views of V.O. Pelevin. The interconnection with philosophy, mythology, religious references, the author's own judgments and the building of the author-reader dialogue, the author's presence is considered in the subtext. The author's aim of the research is to reveal the specifics of the construction of the artistic world presented in V. Pelevin's early prose. The article draws attention to such components as the ratio of the real and the unreal, dual world, dreams. The scientific novelty of the research is determined by the fact that the article for the first time examines the peculiarity of constructing an artistic picture of the world in V. Pelevin's early prose, as a result of which new principles of modeling the world by the writer are revealed. The author of the article proves that V. Pelevin has his own special vision of reality, which is reflected in his artistic picture of the world.

Key words: **artistic world, postmodernism, V. Pelevin, surreal world, dual world.**

***Т.Р. Аюпов,** аспирант, ЛГУ имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, E-mail: Timurka2005@bk.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР РАННЕГО ПЕЛЕВИНА

В статье показаны особенности художественных взглядов В.О. Пелевина. Продемонстрирована взаимосвязанность с философией, мифологией, религиозными отсылками, собственными суждениями автора и выстраиванием диалога автор – читатель, рассматривается присутствие автора в подтексте. Автор ставит целью исследования выявить особенности конструирования художественного мира, представленного в ранней прозе В. Пелевина. В статье обращается внимание на такие его составляющие, как соотношение реального и ирреального, двоемирие, сновидения. Научная новизна исследования определяется тем, что в статье впервые рассматривается особенность конструирования художественной картины мира в ранней прозе В. Пелевина, в результате чего выявлены новые принципы моделирования мира писателем. Автор статьи доказывает, что у В. Пелевина своё, особое видение действительности, нашедшее отражение в его художественной картине мира.

Ключевые слова: **художественный мир, постмодернизм, В. Пелевин, ирреальный мир, подтекст, двоемирие.**

В 1970 – 1980-е годы XX столетия российские литературоведы стали обращаться к понятию «художественный мир», которое они рассматривали в контексте творчества того или иного писателя. Впервые данное словосочетание стало использоваться в 1880-е гг., но в философско-культурологическом аспекте. В конце XIX века «представление о «художественном мире» позволяло раскрыть связь отдельного человека с миром» [1, с. 131].

Но что такое мир? Если рассматривать данное понятие как научную категорию, то под миром следует понимать «совокупность всех форм существования, Вселенную во всем её многообразии» [2, с. 333]. При этом «понятие "мир" широко употребляется для обозначения отдельных частей Вселенной (звездные миры), Земли и процессов, явлений, характеризующих ее как целое (мировое сообщество, мировая культура и пр.), отдельных областей жизни и ее проявлений

(внутренний мир человека, античный мир, научный мир)» [2, с. 333]. Но поскольку «творцы бумаги и пера» по-своему интерпретируют мир как окружающую нас действительность («либо рационально, либо интуитивным путём» [1, с. 132]), то сочетание «художественный мир» органичным образом вписалось в литературоведческие исследования.

Опираясь на определение Е. Рудневой, отметим, что «художественный мир», – это «мир, созданный творческим воображением художника и адресованный воображению читателя, возникающий в его представлении» [3, с. 34 – 35]. Иными словами, это мир вымышленный, т.е. мир, не имеющий аналогов в реальности, хотя зачастую и основанный на реальных событиях. В художественном мире имеют место иллюзии его творца. Однако от этого художественный мир не перестает быть миром, лишенным смысла и совершенства.

Однако в конце XX века классическое осмысление понятия «художественный мир» в российском литературоведении отходит на второй план. Считая, что разгадать тайну многомерного мира невозможно, писатели этого времени создают новый мир, ставший исключительно субъективным представлением о действительности, возникшим в индивидуальном сознании писателя. Постмодернизм был именно тем направлением в отечественной литературе, который открыто заявил о том, что единого мира, в котором события и явления действительности зависят друг от друга, а факты апеллируют к реальности, не существует, что мир, ежедневно проплывающий перед нашими глазами, не обладает целостностью. Мир, утверждали писатели-постмодернисты (такие как Д. Пригов, В. Сорокин, Г. Сапгир, Ю. Кисин, В. Пелевин и др.), разбит на множество осколков, независимых друг от друга. Когда человек (в данном случае – читатель) попадает в этот мир, то он оказывается сразу в нескольких мирах, граница между которыми настолько размыта, что имеет место не только путешествие между этими мирами, но и одновременное пребывание во всех этих мирах. С другой стороны, художественный мир, созданный постмодернистским сознанием, хотя и существует, но вне личности и за рамками обычного представления о реальности. Поэтому в постмодернистском произведении в одной точке художественного пространства и времени могут быть «локализованы и прихотливо соединены мифологические времена, исторические эпохи, географические константы, разнородные персонажи» [2, с. 22].

В данной статье мы на примере раннего творчества В. Пелевина (90-е годы XX столетия) рассмотрим структуру художественного мира, созданного творческой деятельностью художника-постмодерниста, хотя проблема соотношения художественного мира В. Пелевина с теорией и практикой постмодернизма до сих пор остается спорной и недостаточно исследованной. Но мы будем придерживаться точки зрения Н.Е. Лихиной, которая считает В. Пелевина писателем-постмодернистом, поскольку всё его творчество, жанр которого трудно определить, «строится на вывернутом наизнанку противопоставлении, где утверждаются истинность условного и ложность реального» [2, с. 25], что свойственно именно постмодернистскому сознанию.

Актуальность темы данного исследования обусловлена недостаточной изученностью концепции художественного мира В. Пелевина и отсутствием фундаментальных работ, посвященных художественному миру ранней прозы этого писателя.

В процессе исследования мы предполагаем решить следующие *задачи:* 1) определить соотношение реального и ирреального в художественной картине мира В. Пелевина; 2) раскрыть принципы существования героев Пелевина одновременно в двух и более мирах, что является важной особенностью его художественного мира; 3) определить роль сновидений в художественном мире В. Пелевина.

Эти задачи реализуются посредством двух научных методов: метода литературно-критического анализа и метода интерпретации текста.

Теоретической базой при написании статьи послужили, кроме самих произведений В.О. Пелевина, труды Н.Е. Лихиной и Г.Л. Нефагиной, Н.А. Нагорной, О.В. Богдановой, С. Кибальника, А.С. Немзера, М.Н. Эпштейна, Д.Л. Быкова.

В данных трудах рассматриваются особенности современного литературного процесса в отечественном литературоведении, а также специфика распространения элементов постмодернизма в художественных мирах российских писателей.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть задействованы при написании лекций о российском постмодернизме и в выступлениях на семинарах курса по истории современной русской литературы, а также при анализе литературного процесса в целом. Рекомендуется для подготовки педагогических кадров в вузовской системе, а также при изучении русской литературы в выпускном классе средней школы.

Соотношение реального и ирреального в художественном мире В. Пелевина

Долгое время В. Пелевина считали писателем-фантастом, поскольку в его произведениях неизменным образом присутствуют элементы фантастического жанра. Однако, на наш взгляд, сверхъестественные коллизии в ранней прозе В. Пелевина, хотя и имеют место, все же являются неосновными, второстепенными.

Читая ранние рассказы В. Пелевина, замечаешь, что писатель моделирует повествование в двух плоскостях. С одной стороны, в реальный мир, в котором живут и действуют по законам жизни герои Пелевина, могут вторгаться элементы ирреальных субстанций, порожденных либо особенностями сознания героя, либо внешней силой, не зависящей от человека, но, с другой стороны, реальные события, происходящие с персонажами, могут прочитываться на уровне ирреального. Так, если в одних рассказах наряду с «реальными» героями появляются оборотни и ожившие мертвецы, то в других реальным событиям придается ирреальная окраска.

К примеру, в рассказе «Бубен Верхнего мира» в советскую действительность вторгается «потусторонний», ирреальный, мир. Уже в самой одежде шаманки Тыймы, наряду с реалиями современного мира (два ордена «Знак почета», георгиевская ленточка, копыто), можно заметить артефакты, указывающие на связь с «запредельным» (маленькие мелодичные колокольчики, кусочки жести с выбитыми на них лицами без ртов, ржавые гвозди, бубен). Эти символы обоих миров имеют свое обоснование. Ордена и георгиевская ленточка подчеркивают статус советского человека. Копыто, которое болтается на унитазной цепочке, также имеет определенную связь с реальным миром, где *«все грязью покрыто»,* поэтому оно помогает *«не увязнуть»*. С помощью бубна, гвоздей и колокольчиков шаманка связана с двумя ирреальными мирами – «верхним» и «нижним». Посредством этих артефактов она вторгается в «потусторонний» мир, оживляет покойников. Однако фантастические события этого рассказа не зависят от внешних обстоятельств. «Потусторонний» мир вызывается «по желанию» обитателей реального мира, для которых нет ничего святого – они и на мертвецах готовы делать деньги. *«Сейчас ведь время такое, каждый прирабатывает, как может»* [4, с. 378], – говорит Таня воскресшему майору, объясняя, что они с Тыймы оживляют покойников-иностранцев и в обмен на жизнь предлагают им жениться на русских девушках, желавших уехать за границу *(«Гражданство-то остается»).* Но произошла ошибка. Вместо обитателя «нижнего» мира, где *«темно, тесно, благодати нет»* («нижний мир» – это, если придерживаться христианской терминологии, – ад, где живут, по Пелевину, *«пустотные»* личности) шаманка вызвала обитателя «верхнего» мира, погибшего русского майора, светлую душу.

«Верхний» мир у Пелевина – это аналог христианского рая, где есть сад, и где все живут, как говорит майор, *«в покое и радости»*. Но реальное тоже проникло в «верхний» мир: машина, домик с участком, микроволновая печь, телевизор, стиральная машина. Однако отношение к этим предметам у обитателей «верхнего» мира совершенно другое. Там нет корысти и духа стяжательства, потому что все эти материальные блага не играют там какой-либо существенной роли: вещи *«с одной стороны как бы есть, а с другой – как бы нет. В общем, все такое приблизительное, расплывчатое»* [4, с. 380].

Кульминацией повести является неожиданное появление *«трех прозрачных человек неопределенного вида»,* сошедших с «нижнего» мира, которые, подобно милиционеру в электричке, требуют у Тыймы предъявить документы. Эти духи находятся на пересечении двух «нижних» миров – реального и ирреального. Трудно понять, из какого мира они пришли, но власть над реальным миром они имеют. *«Постыдились бы к старой женщине придираться,* – пытается их образумить Таня, – *Лучше бы в Москве с народными целителями порядок навели. Такая чернуха прёт – жить страшно»* [4, с. 381].

Таким образом, в рассказе «Бубен Верхнего мира писатель, хотя и конструирует ирреальную ситуацию, но, выводя на авансцену повествования персонажей ирреального мира, переводит ирреальное в категорию повседневного, банального. «Оживление» покойников стало для главных героинь рассказа, как и для самой шаманки, делом обыденным, привычным: в период между камланиями она «*достала банку кока-колы и, тряхнув головой, сделала несколько глотков, чем-то напомнив Маше Мартину Навратилову на уимблдонском корте»* [4, с. 376].

Во многих рассказах и повестях раннего Пелевина ирреальные события и ирреальные персонажи воспринимаются, как реальные. Но, с другой стороны, из творческого наследия раннего Пелевина можно выделить группу рассказов, в которых реальные события прочитываются как ирреальные и героям отводится роль «проводников» в ирреальный мир.

Героем рассказа «Зигмунд в кафе» В. Пелевин делает попугая, но личность своего героя писатель раскрывает не сразу, а только в финале повествования. О том, что реплики в адрес посетителей кафе отпускает не некий пожилой гражданин, а всего лишь птица, читатель не догадывается, потому что Пелевин не только наделил своего персонажа человеческим именем (имя *Зигмунд* отсылает нас к известному ученому, создателю психоанализа – Зигмунду Фрейду), но и способностью наблюдать, сравнивать, давать оценку. Вот дама упрекает своего спутника, что в сумочку набился снег – Зигмунд реагирует. Дети поссорились, и Зигмунд опять произносит свое «веское слово». Официант, по указанию хозяйки, открывает в полу люк и спускается вниз, потом сама хозяйка чуть не падает с лестницы. Эти эпизоды Зигмунд также комментирует. Читатель, незнакомый с теорией Фрейда, может не понять, что данный рассказ является пародией на фрейдистские толкования эпизодов обыденной жизни в аспекте теории всепроникающей сексуальности. Реплика, брошенная одним из посетителей, – *«Какой у вас красивый попугай!»* – проясняет ситуацию. Выясняется, что Зигмунд – всего лишь сидящий в клетке попугай, выставленный в кафе для развлечения посетителей.

Таким образом, реальность представлена Пелевиным, как пародия. Что же касается ирреальной составляющей, то в рассказе происходит такого рода

метаморфоза: художественный мир В. Пелевина позволяет искусно скрывать намёки на всемирно известного австрийского психоаналитика Зигмунда Фрейда. В данном фрагменте в конце произведения мы наблюдаем, как трансформируется художественная реальность, где Зигмунд становится обычным состарившимся попугаем, повторяющим одно и то же.

Подобная двойная реальность – увидеть в обыденном нечто мистическое – реализуется также в рассказе «Ника», посвященном взаимоотношениям человека и кошки, хотя о том, что героиня рассказа – кошка, читатель узнает только в конце повествования, что роднит этот рассказ с рассказом «Зигмунд в кафе».

Таким образом, в художественном мире В. Пелевина реальный, действительный, и ирреальный, иллюзорный или запредельный миры тесно переплетены. В одних произведениях в существующий мир, который живет и действует «по законам жизни», могут вторгаться элементы ирреальных субстанций, а в других – реальные события, происходящие с персонажами, могут прочитываться на уровне ирреального, что свидетельствует об относительности восприятия человеком объективной реальности, в которой ирреальное вполне может получить статус реального.

Двоемирие в художественном мире В. Пелевина

Двоемирие, т.е. одновременное существование в двух мирах, – одна из важных стратегий Виктора Пелевина, помогающая в конструировании его художественного мира.

Принцип двоемирия особым образом реализуется в романе писателя «Жизнь насекомых», герои которого существуют одновременно и как люди, и как мыслящие насекомые. *«Сэм поднял вилку, занес ее над тарелкой и заметил сидящую на границе пюре и соуса молодую муху, которую он сначала принял за обрывок укропной метелочки. Он медленно протянул к ней руку – муха вздрогнула, но не улетела, – осторожно взял ее двумя пальцами и перенес на пустой стул»* [4, с. 51]. Подобное описание ситуации наводит нас на мысль, что речь идет о Сэме-человеке (хотя мы уже знаем, что это комар), который в заказанном блюде увидел попавшую в тарелку непонятно откуда взявшуюся муху (что, в принципе, не было редкостью в советском общепите). Но вдруг ситуация кардинально меняется. «Портрет» мухи, данный автором, больше соотносится с описанием молодой девушки: *«Глаза у нее тоже были зелеными и глядели немного исподлобья, а со лба на них падала длинная темная челка, из-за которой муха казалась даже моложе, чем была, и производила впечатление школьницы, нарядившейся в платье старшей сестры. Поймав взгляд Сэма, муха чуть покраснела»* [4, с. 51]. Далее между мухой и Сэмом завязывается разговор, причём оказывается, что вытащенная из меню пальцами муха довольно неплохо говорит по-английски, и что это вовсе не муха, а девушка, ищущая легких знакомств.

Формально этот эпизод напоминает нам сцену, участниками которой являются американский предприниматель и российская девушка, мечтающая о красивой жизни за рубежом и поэтому задавшаяся целью найти состоятельного иностранца, если бы не «*мохнатый ротовой хоботок»* и «*короткие упругие усики»,* хотя в то же время Наташа *«сжимает ладонь»* Сэма.

Г. Нефагина считает, что принцип двоемирия в романе «Жизнь насекомых» реализуется посредством концептуальной метафоры «человек как мыслящее насекомое». «Человек, мнивший себя венцом природы, – всего лишь мелкая букашка со своей возней, теряющаяся перед огромностью мира, зависящая от случайности. Это мы, глядя на окружающее, думаем, что мы – люди. Но кто-то, может быть, смотрит на нас и видит мелких копошащихся насекомых» [3, с. 155].

Можно говорить о том, что роман «Жизнь насекомых» построен на совмещении, наложении и противопоставлении смежных миров. При этом один мир накладывается на другой, причем поле совпадения этих миров настолько зыбко, что и первый, и второй кажутся реальностью, составленной из фрагментов и элементов миров обитателей «животного царства», которые претерпевают трансформацию превращения: наркоманы Максим и Никита вдруг превращаются в клопов, муравей Николай оказывается кадровым военным, а комар Сэм становится оборотнем-вампиром.

Роль сновидений в художественном мире В. Пелевина

Продолжая традиции русской классической литературы, В.О. Пелевин в своей ранней прозе создает новый тип героя, состояние которого балансирует на стыке яви и сна, сознательного и бессознательного.

Поскольку его художественные герои постоянно ищут цель и смысл жизни, то подобные поиски заставляют их переходить тонкую грань реальности посредством сна, который может быть вызван как внешними раздражителями, так и внутренним состоянием персонажей. Это некий образ формы или портала, имеющий зыбкие границы при трансформации одной формы в другую. Буддистское представление о сне позволяет В. Пелевину представить жизнь, как сон. Общее состояние художественных образов или героев имеют различные характеры и личностные качества, но при этом подвергаются поиску на ответ, что есть реальность. Тем самым раскрывают художественные взгляды Пелевина не только через призму религии, но и психологии и философии.

Так, герои рассказа «Иван Кублаханов», «Спи» и других буквально живут во сне. Ивану Каблуханову в этой реальности плохо и неуютно. Поэтому он и уходит в свои сны, запутанные и странные, которые открывают ему совершенно иной мир. Герой одноименного рассказа посредством снов ощущает реальность, которая помогает ему понять и действительность, изучать явления природы (океан, источники света, шум, звук и т.п.). И когда его сон длиною в жизнь заканчивается, приходит естественный конец, за которым начинается *«нечто новое, такое же странное и захватывающее, как первые мгновения после рождения»* [5, с. 324 – 325]. Некое пограничное состояние между одной формой и вытекание её в другую форму. Своего рода художественный взгляд Пелевина базируется на переходах, тем самым создавая зыбкость иллюзорного восприятия читателем художественной реальности. Тем самым общая конструкция художественного мира у Пелевина в данном рассказе имеет следующую форму: перейдя границу, разделяющую жизнь и смерть, наш герой Иван Каблуханов, переродившись, вступает в *новый сон, героем которого является уже кто-то другой.*

Главный герой рассказа «Спи» всю свою жизнь тоже проводит во сне. Однако его «сонное» состояние обусловлено идеологическим курсом линии партии в советский период, что создает иронический подтекст. Учение Маркса – Энгельса – Ленина является основным снотворным средством, которое ввергает героев рассказа в состояние сна.

Сон в рассказах Пелевина – это альтернативная реальность, представляющая собой пограничное состояние между бытием и небытием как двумя мирами. Так, в романе В. Пелевина «Чапаев и Пустота» в одном фрагменте Чапаев повествует о притче, рассказанной им Петру, в которой говорится о китайском коммунисте по имени Цзе Чжуан, которому «часто снился один сон – что он красная бабочка, летающая среди травы. И когда он просыпался, он не мог взять в толк, то ли это бабочке приснилось, что она занимается революционной работой, то ли это подпольщик видел сон, в котором он порхал среди цветов» [6, с. 120]. Жизнь этого китайца оборвалась трагически: его расстреляли. Так в данном контексте реализуется метафора «смерть есть сон».

Виктор Пелевин – один из немногих писателей, создающий свой, особый художественный мир, представленный множеством параллельных миров, тесно переплетенных между собой. Одни из этих миров связаны с окружающей человека действительностью, другие миры отправляют читателя в «запредельные» точки существования Вселенной, третьи миры живут в подсознании человека и доказывают, что сон и бред – это тоже вполне реальные сущности. При этом, по мысли Пелевина, мир иллюзорный при определенных обстоятельствах тоже может стать вполне реальным. Таким образом, границы художественного мира В. Пелевина настолько раздвинуты, что либо ирреальное вторгается в реальный мир, либо реальный мир конструируется по типу ирреального.

Характерной чертой прозы В. Пелевина является двоемирие. В романе «Жизнь насекомых» разворачивается настоящая фантасмагория, сконструированная по принципу двоемирия. Но герои не перемещаются между мирами. Они принадлежат сразу двум мирам, причем трудно понять, какой из них реальнее: оба мира неотделимы друг от друга. Надевая на себя «личину» то насекомого, то человека, герои связывают между собой два мира. Однако границы между этими мирами нет, герои легко существуют и в том, и в другом мире.

Важным конструктом художественного мира В. Пелевина является сон, погружаясь в который герой оказывается в другом мире. Сновидение у Пелевина – это «пограничная зона» перехода из одного мира в другой. Жизнь, протекающая во сне, для героев Пелевина вполне реальна, как и реальна смерть, ставшая продолжением этого сна, являющегося проводником в иные, запредельные, миры.

Перспективы дальнейшего исследования художественного мира В. Пелевина мы видим в изучении других приёмов его конструирования, среди которых можно выделить взаимосвязь материального и духовного, солипсизм героев, виртуализация сознания, интертекстуальные отсылки, взаимосвязь постмодернистских стратегий и дзен-буддистской доктрины, деконструкция мифа.

Библиографический список

1. Кондаков Б.В., Попкова Т.В. Художественный мир литературы и феномен детского миросознания. *Вестник Пермского университета*. 2011; № 4: 130 – 143.
2. *Философский словарь*. Москва: Республика, 2001.
3. Руднева Е.Г. *Романтика в русском критическом реализме (Вопросы теории)*. Москва: МГУ, 1988.
4. Пелевин В.О. Сочинения: в 2 т. *Жизнь насекомых*: Роман; *Затворник и Шестипалый; Принц Госплана; Желтая стрела*: Повести; *Бубен Верхнего Мира*: Рассказы. Москва: ТЕРРА, 1996; Т. 2.
5. Пелевин В.О. Сочинения: в 2 т. *Омон Ра*: Роман; *Бубен Нижнего Мира*: Рассказы. Москва: ТЕРРА, 1996; Т. 1.
6. Пелевин В.О. *Чапаев и Пустота*. Москва: «ФТМ», 1996.
7. Лихина Н.Е. *Актуальные проблемы современной русской литературы: Постмодернизм*: учебное пособие. Калининград: Калининградский государственный университет, 1997.
8. Нефагина Г.Л. *Русская проза конца XX века*. Москва: Флинта: Наука, 2003.

References

1. Kondakov B.V., Popkova T.V. Hudozhestvennyj mir literatury i fenomen detskogo mirosoznaniya. *Vestnik Permskogo universiteta*. 2011; № 4: 130 – 143.
2. *Filosofskij slovar'*. Moskva: Respublika, 2001.
3. Rudneva E.G. *Romantika v russkom kriticheskom realizme (Voprosy teorii)*. Moskva: MGU, 1988.
4. Pelevin V.O. Sochineniya: v 2 t. *Zhizn' nasekomyh*: Roman; *Zatvornik i Shestipalyj; Princ Gosplana; Zheltaya strela*: Povesti; *Buben Verhnego Mira*: Rasskazy. Moskva: TERRA, 1996; T. 2.
5. Pelevin V.O. Sochineniya: v 2 t. *Omon Ra*: Roman; *Buben Nizhnego Mira*: Rasskazy. Moskva: TERRA, 1996; T. 1.
6. Pelevin V.O. *Chapaev i Pustota*. Moskva: «FTM», 1996.
7. Lihina N.E. *Aktual'nye problemy sovremennoj russkoj literatury: Postmodernizm*: uchebnoe posobie. Kaliningrad: Kaliningradskij gosudarstvennyj universitet, 1997.
8. Nefagina G.L. *Russkaya proza konca HH veka*. Moskva: Flinta: Nauka, 2003.

Статья поступила в редакцию 09.07.21

УДК 82-193.3

Pervushina E.A., *Doctor of Sciences (Philology),* ***senior lecturer,*** *Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: pervushelena@yandex.ru*
Budyanskaya N.V., *postgraduate, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: nadyaboo@mail.ru*

THE PECULIARITY OF MODERN TRANSLATION RECREATION OF THE SYSTEM OF ANTINOMIC POETIC MOTIVES IN SHAKESPEARE'S SONNETS. The issue of the modern translation recreation of the system of antinomic poetic motives in Shakespeare's Sonnets is considered in the light of the problem of the artistic integrity of the specified poetic collection. Contemporary authors who interpreted Shakespeare's sonnet collection as an undoubted poetic cycle have expressively confirm this position in their own translations. The system of poetic motives is an important artistic means of the cyclic organization of the Sonnets. First of all, these are conceptually significant cross-cutting motives of life, death, time, beauty, etc., but this article analyzes the translational reconstruction of antinomic motives, thanks to which the overall compositional dramatism of Shakespeare's sonnet collection is created. The authors of the article have made these conclusions by highlighting the motives of truthfulness and lies / righteousness and viciousness in Finkel's translation; the motives of light / darkness in the translational interpretation of Fradkin; the motives of joy / suffering, translated by Mikushevich.

Key words: **Shakespeare, sonnets, Russian translations of Shakespeare's sonnets, poetic cycle.**

Е.А. Первушина*, д-р филол. наук, доц., Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: pervushelena@yandex.ru*
Н.В. Будянская, *соискатель, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: nadyaboo@mail.ru*

СВОЕОБРАЗИЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ВОССОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ АНТИНОМИЧНЫХ ПОЭТИЧЕСКИХ МОТИВОВ В «СОНЕТАХ» ШЕКСПИРА

Вопрос о современном переводческом воссоздании системы антиномичных поэтических мотивов в «Сонетах» Шекспира рассматривается в свете проблемы художественной цельности указанного поэтического собрания. Те современные авторы, которые трактовали шекспировский сонетный свод несомненным поэтическим циклом, выразительно подтвердили это убеждение в собственных переводах. Важным художественным средством циклической организации «Сонетов» выступает у них система поэтических мотивов. В первую очередь это концептуально значимые сквозные мотивы жизни, смерти, времени, красоты и др., но в данной статье анализируется переводческое воссоздание антиномичных мотивов, благодаря которым создается общий композиционный драматизм шекспировского сонетного собрания. Указанные выводы авторы статьи сделали, выделив мотивы правдивости, праведности / лжи, порочности в переводческом прочтении А.М. Финкеля; мотивы света / тьмы в переводческой трактовке И.З. Фрадкина; мотивы радости бытия / страдания в переводе В.Б. Микушевича.

Ключевые слова: **Шекспир, сонеты, русские переводы сонетов Шекспира, поэтический цикл.**

Вопрос о том, являются ли знаменитые «Сонеты» Шекспира единым поэтическим циклом или просто собранием разрозненных стихотворений, остается одним из самых спорных, а потому и *актуальных* в современном шекспироведении [1, с. 618 – 620]. Именно эта неопределенность стимулировала различные переводческие представления о художественной целостности шекспировского сонетного собрания. Различными оказались и переводческие трактовки данной проблемы. Так, И.М. Ивановский полагал, что шекспировские сонеты вовсе не являются «целостно задуманным литературным произведением» [2, с. 225 – 226]. Однако конструктивным направлением современной переводческой рецепции сонетов Шекспира в России стало восприятие их единым поэтическим циклом. Особого внимания заслуживают авторы, которые не только увидели и отразили в своих переводах циклическую организацию «Сонетов» Шекспира, но и теоретически обосновали данные позиции. Это А.М. Финкель [3], И.З. Фрадкин [4], В.Б. Микушевич [3] и др. Многие названные ими средства воссоздания художественного единства «Сонетов» давно известны цикловедам: сюжет, система образов персонажей, сквозные поэтические темы и лейтмотивы. Однако не будем забывать того, что во всех своих произведениях Шекспир-поэт и Шекспир-драматург всегда неотделимы. Поэтому мы сочли интересным и важным анализировать не только поэтические средства воссоздания циклизации сборника шекспировской лирики, но и принципы диалогического драматизма в нем. Говоря о диалогическом драматизме, мы интегрируем понятия *диалога* и *драматизма*. Первое разработано в эстетической теории М.М. Бахтина, согласно которой «всё в жизни диалог», а диалог – подчеркнем особо – это «диалогическая противоположность» [5, с. 59]. Сделанный акцент позволяет увидеть близость представлений о диалоге тому, что принято называть драматизмом – напряженности, взволнованности, часто конфликтности действия, свойственных драматургии, художественное изображение в которой не повествовательно, а диалогично уже по ее родовой природе. Такой не применявшийся ранее исследовательский ракурс определяет *научную новизну* и дает возможность сформулировать *цель* настоящей статьи: выявить в современных переводах «Сонетов» драматически противопоставленные лейтмотивы, проанализировать их как средство создания композиционного драматизма шекспировского сборника, что в результате способствует воссозданию его циклической организации.

Важно напомнить, что ранее, обращаясь к изучению художественных средств переводческого воссоздания циклизации «Сонетов», мы уже анализировали те из них, которые сами исследуемые переводчики называли главными: циклообразующие лейтмотивы жизни и смерти, трансмутационные резервы сонета, сквозной сюжет, система образов персонажей [6; 7]. Однако в настоящей работе важно рассмотреть особое диалогическое единение двух традиционно выделяемых групп в «Сонетах» Шекспира: сонеты, обращенные к Другу (№№ 1 – 126), и сонеты, обращенные к Даме (№№ 127 – 154). Особый характер этого единения во многом определяется системой драматически противопоставляемых в них мотивов.

В переводах А.М. Финкеля были рассмотрены мотивы чистоты, правдивости и праведности в противопоставлении мотиву лжи, греховности, обмана, клеветы, злословия. В сонетах №№ 1 – 126 мотив чистоты и праведности встречается в пяти сонетах (№№ 53, 110, 113, 114, 123). Поэт уверен в духовной чистоте Друга: «*Во всем прекрасном часть красы твоей, / Но сердца нет ни у кого верней*» (53-й сонет) и клянется в своей верности Другу: «*Лишь в том клянусь, что буду верен я, / Как ни пугай меня коса твоя*» (123-й сонет). В сонетах, посвященных женщине, мотив чистоты и праведности не представлен совсем. Напротив, они пронизаны ложью и обманом: таких сонетов обнаружено семь (№№ 137, 138, 139, 140, 150, 152). Смуглая Дама обманывает Поэта. При этом сам Поэт готов терпеть любой обман, лишь бы быть рядом со своей возлюбленной: «*Когда она клянется, что свята, / Я верю ей, хоть знаю – ложь сплошная*» (138-й сонет); «*Чтоб избежать зловредной клеветы, / Со мною будь, хоть не со мною ты*» (140-й сонет).

В следующих сонетах Поэт сокрушается, что глаза его обманываются и, ослепленные любовью, *«на мир глядят … ошибочно и криво»* (148-й сонет): *«О горе мне! Любовью искажён, / Мой взор воспринимает всё превратно»* (148-й сонет).

В 150-м сонете Поэт пытается понять, чем эта Смуглая Дама смогла очаровать его и заставить любить и восхищаться, когда нужно презирать и в конечном счёте Поэт надеется на взаимность. Приведем сонет полностью, т.к. он весь пронизан мотивом лжи и обмана:

Откуда ты взяла такую власть,
Чтоб покорить ничтожностью меня,
И научить на взор покровы класть,
И лгать, что свет не украшенье дня?
Где снадобье такое достаёшь,
Что в добродетель превращаешь грех,
Порок рядишь в пленительную ложь
И делаешь милей достоинств всех?
Себя любить принудила ты чем?
Ведь нужно презирать, а не любить!
Пусть ту люблю я, кто противна всем,
Но не тебе за то меня хулить.
Когда достойна ты любви моей,
Достоин я взаимности твоей.

Единственный сонет с мотивом лжи в «дружеской» части о том, что Поэт обманывается лишь потому, что, страдая из-за разлуки, и в прекрасном, и в безобразном видит образа Друга: *«Пусть перед ними горы иль моря, / Прекрасные иль мерзостные лица, / Воркун иль ворон, сумрак иль заря – / В твой дивный лик всё это превратится. / К иному глух, тобой лишь поглощён, / Правдивый дух мой ложью восхищён»* (113-й сонет).

Другой современный переводчик – И.З. Фрадкин, абсолютно уверенный в цельности сонетного свода, придает немаловажное значение повторяющимся мотивам и образам и старается в точности передать основные идеи Шекспира. Вспомним, что переводы «Сонетов» у И.З. Фрадкина оказываются построенными на динамически развивающихся мотивах смерти и возрождения, о чем сам переводчик заявил в сопроводительной статье к своим переводам [8, с. 190 – 203].

Стоит напомнить, что еще в языческой мифологии смерть представлялась как тьма/темнота, противопоставленная свету жизни. Следуя данным представлениям, И.З. Фрадкин вслед за Шекспиром вводит в свою переводческую трактовку мотив света и связанные с ним инварианты, такие как мотив солнца, звезд и т.д. Здесь же можно проследить смежный мотив огня, пламени, жара. Основной лейтмотив света, который используется Шекспиром для раскрытия не только темы красоты, но и других ведущих тем сонетов (любви, молодости, поэзии), подхватывается переводчиком. В сонетах (№№ 1, 2, 5, 7, 18, 24, 28, 33, 38, 43, 45, 46, 49, 51, 55, 65, 76, 107, 109, 115, 116) И.З. Фрадкин практически буквально трактует оригинальный текст, сохраняя образы и мотивы, заложенные Шекспиром. Однако в переводческом прочтении обнаружено еще 19 сонетов, в которых так или иначе прослеживается мотив света и огня (№№ 12, 15, 16, 19, 23, 27, 34, 53, 56, 63, 78, 83, 93, 101, 106, 108, 110, 112, 126). Здесь переводчик, отступив от оригинала, усилил данные мотивы и подчеркнул их центрующую роль в воспроизведении всего свода.

Мотив света и сопутствующие ему варианты появляются у переводчика главным образом при воспроизведении темы красоты. *«Пусть совершенств твоих не гаснет свет»*, – пишет переводчик в 16-м сонете, убеждая Друга сохранить красоту в потомстве. В 19-м сонете эта мысль повторяется: *«Пусть друга красота, как образец, сверкает всем векам на удивленье»*. Обращаясь к другу, Шекспир употребляет такие обращения, как *«sweet boy»* (108-й сонет), *«lovely boy»* (126-й сонет), которые Фрадкин переводит как *«свет мой»* и *«свет очей моих»* соответственно. Подобная трактовка оригинала и привнесение дополнительных образов в большой мере показывает, что переводчик придает огромное значение мотиву света в шекспировском сборнике.

Приведем еще несколько показательных примеров, подчеркнув в них главную мысль. Здесь обнаруживается расхождение с оригиналом, которое, в конечном счете, подтверждает, что мотив света в переводческом почтении является одним из основных связующих средств, объединяющих «Сонеты» в единый цикл:

Таблица 1

№	Шекспир	Фрадкин
53	In all external grace you have some part	Всему ты даришь красоту и свет
83	There lives more life in one of your fair eyes Than both your poets can in praise devise.	Твой каждый глаз дарует больше света, Чем дарят миру два твоих поэта.
101	Excuse not silence so, for't lies in thee To make him much outlive a gilded tomb,	Ты, Муза, не молчи, – твоя забота, Чтоб образ друга свет дарил земле.
106	And, for they looked but with divining eyes They had not skill enough your worth to sing:	Но даже им достало б слов едва ли, Чтоб засверкали все твои черты.
112	So you o'er-green my bad, my good allow?	На лучшее во мне бросает свет, А все мои изъяны затемняет.

Мотив огня, пламени, жара возникает у Фрадкина и при воспроизведении темы любви. Любовные переживания претерпевают неизбежные изменения. Несмотря на то, что у лирического героя в 93-м сонете *«взор горит»*, *«глаза пылают»*, любовь уже не та, что была раньше: *«душа остыла»*, *в ней «погасло пламя»*. Но в 110-м сонете, несмотря на боль измены, чувство вновь обрело силу: *"These blenches gave my heart another youth, / And worse essays proved thee my best of love." – «Любовь чрез боль потерь вновь засверкала!»*. Стоит отметить, что у Шекспира здесь данный мотив не просматривается. В заключительном двустишии Поэт просит простить его за все прегрешения, и здесь переводчик вновь вводит мотив огня, что также расходится с оригиналом: *"Then give me welcome, next my heaven the best, / Even to thy pure and most most loving breast." – «Не пожалей небесного огня: / На любящей груди согрей меня!»*.

Мотив света прослеживается у переводчика и при воссоздании темы поэзии (№№ 38, 55, 63, 65, 76, 78). Красота Друга, дарящая свет, становится для Поэта источником вдохновения и удачных стихов: *«Ты словно луч Поэзии живой, / Он светит – я пою от восхищенья, – / Хвали себя за стих удачный мой: / Ты для меня источник вдохновенья»* (38-й сонет).

Стихи становятся оружием против губительного времени: благодаря силе красоты и любви, которыми они наполнены, они бессмертны. Мотивы света, жара, огня помогают и Шекспиру, и переводчику усилить эту мысль: *"Nor Mars his sword nor war's quick fire shall burn / The living record of your memory" – «Но ни огонь, ни Марс не предадут / Земле стихи – в них вечен жар признаний!»* (55-й сонет); *"Or what strong hand can hold this swift foot back, /Or who his spoil of beauty can forbid? / O none, unless this miracle have might, / That in black ink my love may still shine bright" – «Чья длань дерзнёт остановить убийцу, / Красу спасти – вспять Время обратить? / О нет, ничья! Но чудо я свершил: / Краса сверкает в черноте чернил»* (65-й сонет).

Стихи становятся мощным оружием, способным побороть Время, именно благодаря красоте. Однако Фрадкин и здесь идет дальше, и усиливает эту идею самостоятельно введенным мотивом света (подчеркнем данный мотив):

Таблица 2

№	Шекспир	Фрадкин
63	His beauty shall in these black lines be seen, And they shall live, and he in them still green.	Красу спасёт, исполня мой зарок, Свет неизбывный этих чёрных строк.
78	But thou art all my art, and dost advance As high as learning my rude ignorance.	В стих взяв тебя – поэзию, мощь, свет – Невежда в прошлом, ныне я – поэт.

127-й сонет вводит контрастный мотив тьмы, мрака, черноты. Меняется настроение Поэта и восприятие им красоты. Здесь видим иную красоту, она черна, и это ее идеал: *«И в трауре лицо моей Любови – / Скорбит, что Красоту порочит ложь: / Черны глаза и смолянисты брови, / С крылом вороньим чёрный локон схож. / К лицу любимой траурный наряд, / «Вот красоты образчик!» – все твердят»*. В 130-м сонете эта идея находит свое продолжение: *«Глаза достались, а не звезды ей, / И губы на кораллы не похожи, / Чернеет проволокой сноп кудрей, / И грудь темна – не белоснежна кожа»*.

Смуглость и чернота вызывают восторг и восхищение Поэта. Но чернота как таковая означает не только цвет волос или кожи, но также и внутренний мир, и греховные деяния возлюбленной. И если в 131-м сонете Фрадин буквально передает главную мысль Шекспира, то в 133-м сонете он усиливает ее, самостоятельно добавив мотив черноты, т.е. порочности.

Таблица 3

№	Шекспир	Фрадкин
133	Beshrew that heart that makes my heart to groan For that deep wound it gives my friend and me! It's not enough to torture me alone, But slave to slavery my sweet'st friend must be?	Проклятье той душе, что душу рвёт И ранит сердце чёрными делами – Ей недостаточно моих невзгод, Теперь опутан друг её цепями.

Несмотря на то, что мотив жара и огня широко представлен в первой группе сонетов, мы обнаруживаем его и здесь. В 147-м сонете введен мотив огня

«всепожирающих страстей». Жар здесь также иного рода. Любовь здесь – это «горячка», «лихорадка».

В сонетах, посвященных Даме, мир шекспировского героя окончательно распадается [1, с. 637]. Рушатся привычные связи, лишая героя душевного равновесия. Поэт не различает грани между добром и злом, красотой и безобразием. Все эти понятия здесь не просто перестают противоречить друг другу, они безнадежно смешиваются между собой. Так, в 147-м сонете, понимая, что его разум затуманен, Поэт твердит: *«Живу на грани умопомраченья / И, обезумев, повторяю ложь, / Любое бесполезно мне леченье, – / Увы, что с ненормального возьмёшь? / Клянусь, что ты чиста, твой светел взгляд, / А ты мрачна, как ночь, черна, как ад»*.

В 148-м сонете Поэт сравнивает свою подругу с колдуньей, которая навела на него порчу, и теперь он не в силах отличить добро от зла, чистоту от порока: *«Когда прекрасно то, что видит взор, / То отчего мир не согласен с этим? / А глаз фальшивит – ясен приговор: / За порчу глаза ты, Любовь, в ответе!»*.

При этом Поэт с радостью готов испытать сладость заблужденья, он ослеплен любовью и не способен отличить правду ото лжи, совершенство от порочности: *«Где, недостойная, ты мощь взяла / Меня поработить? Мой взор затмила, / И стала ложью – правда, светом – мгла, / И день не красит яркое светило. / Как злу очарованье придаёшь, / Порочность обращая в совершенство?»* (150-й сонет).

Как пишет З.И. Плавскин, в шекспировских стихах обнаруживаются противоречивые человеческие чувства: то, что дарит радость и блаженство, зачастую доставляет страдания и боль и наоборот [9, с. 3 – 28].

В связи с этим в переводческой трактовке В.Б. Микушевича были выделены мотивы радости и скорби, посредством развития которых две части сонетного свода вступают в своеобразный диалог. Мотив радости бытия и его инварианты, такие как мотив радости жизни, наслаждения жизнью, готовности с радостью принадлежать кому-то находим у В.Б. Микушевича только в «дружеской» части сонетов. Стоит отметить, что 13 сонетов, в которых развивается эта идея, соответствуют оригинальному тексту (№№ 7, 8, 10, 22, 24, 29, 37, 43, 56, 75, 88, 91, 92). Однако в переводческой трактовке встречается еще несколько сонетов, в которых В.Б. Микушевич самостоятельно вводит указанный выше мотив (№№ 18, 26, 79, 112, 119, 120). Такая переводческая интерпретация представляет для данной работы особый интерес, поскольку она усиливает восприятие «дружеской» части как единого целого, явно контрастирующего со второй группой сонетов, посвященных Смуглой Даме.

В первой группе сонетов (№№ 1 – 126) любовная и дружеская привязанность приносит Поэту истинное счастье. Интересно, что в первой части обнаружен мотив плена или гнета, характерный для второй группы сонетов (№№ 127 – 154), но эта форма неволи также доставляет Поэту удовольствие. Так, в 26-м сонете читаем: *«Позволь посредством этого письма / Запечатлеть мой добровольный плен»*, а в 79-м сонете находим развитие этой мысли: *«Пускай достойна лучшего пера / Моя любовь, чей мне отраден гнет»*.

Разлука с Другом нестерпима для Поэта, она ввергает его в отчаяние: *«Удостоверюсь без твоей любви, / Что наихудшее произошло. / Опомнившись в отчаянье таком, / Сочту все остальное пустяком»* (90-й сонет).

При этом смерть, которая может наступить вследствие разлуки с дорогим сердцу человеком, рассматривается как благо или счастье: *«Как счастлив я теперь тебя любить, / Так без тебя я счастлив умереть»* (92-й сонет).

Стоит отметить, что в группе сонетов №№ 127 – 154, где центральной героиней становится Смуглая Дама, в переводе В.Б. Микушевича мотив радости жизни не прослеживается. Исключение составляет 129-й сонет, в котором Поэт говорит о поддельной радости, о тени блаженства, в итоге заводящей лирического героя в ад: *«Лишь тень блаженства там, где тьма тенет, / Сокровищем прикинувшийся бред. / Всё это знают все, но кто не рад / Подобным небесам, ведущим в ад!»*.

Любовная зависимость здесь рассматривается как мучение, страдание, наваждение. Поэт четко осознает все изъяны и несовершенства возлюбленной, ее порочную сущность, тем не менее он настолько ослеплен любовью, что не желает вырваться из этого плена и готов прислуживать рабом, лишь бы быть рядом с ней.

И в первой, и во второй частях Поэт говорит о любви, тем не менее это абсолютно разные варианты любви. В первом случае основным желанием Поэта является нахождение рядом с объектом своей любви, и это доставляет ему радость. Расставание с Другом невыносимо и приносит страдания. Страдает Поэт еще и из-за неуверенности в силе своих стихов, чтобы передать всю красоту и прелесть Друга: *«Но на себя ты в зеркало взгляни; / Я только жертва блеска твоего, / И посрамлен мой стих в твоей тени»* (103-й сонет).

Во второй группе «Сонетов» всё представляется иначе: мотивы страдания, скорби, недуга, неволи возникают от того, что Поэт находится рядом со своей возлюбленной. Мотив радости и счастья не прослеживается ни в оригинале, ни в переводческом прочтении. Ослепленный любовью, Поэт испытывает муки, осознавая всю ее грешную природу: *«Но, говорят, не столь ты хороша, / Чтобы влюбленный мучился, скорбя / И сердце день за днем себе круша, / Как я теперь томлюсь из-за тебя»* (131-й сонет); *«Завороженный лживым языком, / Я, весь во власти прихотливых чар»* (138-й сонет). Будучи пленником и услужливым рабом, он не испытывает радости существования, и при этом он не может вырваться на свободу: *«я обожаю твой порок / И повинуюсь лишь глазам твоим?»* (149-й сонет).

Поэт печалится от того, что в любовной зависимости находится не только он, но и его Друг: *«Проклятье сердцу, ранившему нас / Обоих, так что мучит нас недуг, / И не один скорблю я что ни час, / Со мною в рабстве мой сладчайший друг; / На волю рваться – тщетная потуга»* (133-й сонет).

Известно, что в эпоху Ренессанса человек считался микрокосмом, воплощающим в малых масштабах окружающую его вселенную. Миру, где распадались привычные связи, неминуемо угрожал хаос [1, с. 638.]. Подобным образом хаос воцарялся и в душе человека, когда страсть подчиняла себе разум [1, с. 639]. Так и случилось с героем этой группы сонетов. Любовь к Смуглой Даме уподобляется здесь неизлечимому недугу, источником которого является желание, страсть: *«Прельщаться сердцу разве же не срам / Чертами, искаженными грехом? / Так заблужденье мучает меня, / Болезнью заразительной казня»* (137-й сонет).

Смуглая Дама грозит Поэту *«вечной тьмой»* (144-й сонет), она является воплощением смерти: *«Она меня давно в Геенну прочит»* (144-й сонет), *«Ты знаешь хорошо, любовь моя, / Что смертью мне глаза твои грозят»* (139-й сонет) и поэтому Поэт просит: *«Но взглядом лучше ты меня убей, / Избавь от жизни, как и от скорбей»* (139-й сонет). Важно отметить, что эта идея очень сильно перекликается с мотивом тьмы, который мы выделили в переводе И.З. Фрадкина.

Таким образом, выявленные поэтические лейтмотивы правдивости/лжи, праведности/порочности, света/тьмы, радости/страдания, драматически противопоставленные друг другу в разных группах сонетов, помогают переводчикам выстроить сюжетную динамику сборника. В итоге подобного переводческого прочтения шекспировские стихотворения предстают перед читателем поэтическим циклом, объединяющим в себе разное восприятие вечных тем, волнующих человека: любви, красоты, дружбы и др. Две неравные части, на которые исследователи делят шекспировский сборник («дружеская» часть и часть, посвященная Смуглой Леди), представляют собой два противоположных мира, которые вступают в некий диалог друг с другом и находятся в постоянном противоборстве. Выделенная система антиномичных поэтических мотивов, которая является отражением диалогичного от природы человеческого сознания, отражает композиционный драматизм «Сонетов» о котором можно говорить как о новом принципе циклизации сонетного свода. При этом именно эта диалектичность сборника способствует более глубокому пониманию «Сонетов» и их композиционной цельности.

Библиографический список

1. Горбунов А.Н. Сонеты Шекспира: Загадки и гипотезы. *У. Шекспир. Сонеты.* Москва, 2016: 607 – 649.
2. Ивановский И.М. *Почтовая лошадь: Стихотворные переводы. Размышления. Воспоминания.* Москва: Инскрипт, 2015.
3. Шекспир У. *Сонеты*. Москва: Наука, 2016.
4. Шекспир У. *Сонеты.* Перевод И.З. Фрадкина. Санкт-Петербург: Деан, 2003.
5. Бахтин М.М. *Проблемы поэтики Достоевского.* Москва: Художественная литература, 1972.
6. Первушина Е.А., Будянская Н.В. Сонеты Шекспира как единый поэтический цикл в переводах И.З. Фрадкина. *Филологические науки. Вопросы теории и практики:* в 3-х ч. 2017; № 7 (73), Ч. 1: 60 – 63.
7. Будянская Н.В. Теоретическое обоснование единства сборника «Сонетов» Шекспира (в переводах В.Б. Микушевича и Я.М. Колкера). *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2018; № 1 (79), Ч. 1: 12 – 15.
8. Фрадкин И.З. Дружба, Любовь и Время в Сонетах Шекспира. *Уильям Шекспир. Сонеты.* Санкт-Петербург, 2003.
9. Плавскин З.И. Четырнадцать магических строк. *Западноевропейский сонет (XIII – XVII века).* Ленинград, 1988: 3 – 28.

References

1. Gorbunov A.N. Sonety Shekspira: Zagadki i gipotezy. *U. Shekspir. Sonety.* Moskva, 2016: 607 – 649.
2. Ivanovskij I.M. *Pochtovaya loshad': Stihotvornye perevody. Razmyshleniya. Vospominaniya.* Moskva: Inskript, 2015.
3. Shekspir U. *Sonety*. Moskva: Nauka, 2016.
4. Shekspir U. *Sonety.* Perevod I.Z. Fradkina. Sankt-Peterburg: Dean, 2003.
5. Bahtin M.M. *Problemy po`etiki Dostoevskogo.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1972.
6. Pervushina E.A., Budyanskaya N.V. Sonety Shekspira kak edinyj po`eticheskij cikl v perevodah I.Z. Fradkina. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki:* v 3-h ch. 2017; № 7 (73), Ch. 1: 60 – 63.

7. Budyanskaya N.V. Teoreticheskoe obosnovanie edinstva sbornika «Sonetov» Shekspira (v perevodah V.B. Mikushevicha i Ya.M. Kolkera). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2018; № 1 (79), Ch. 1: 12 – 15.
8. Fradkin I.Z. Druzhba, Lyubov' i Vremya v Sonetah Shekspira. *Uil'yam Shekspir. Sonety.* Sankt-Peterburg, 2003.
9. Plavskin Z.I. Chetyrnadcat' magicheskih strok. *Zapadnoevropejskij sonet (XIII – XVII veka).* Leningrad, 1988: 3 – 28.

Статья поступила в редакцию 19.07.21

УДК 821.(411) – 141.09 "18"

Velilaeva L.R., *Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Crimean Engineering and Pedagogical University n.a. Fevzi Yakubov (Simferopol, Russia), E-mail: lilivelilaeva@yandex.ru*

RELIGIOUS DISCOURSE IN THE SCOTTISH AMERICAN EMIGRATIONAL POETRY OF THE XIXTH CENTURY. The paper deals with the religious aspect of the Scottish American emigrational poetic discourse of the XIXth century. The purpose of the article is to consider the impact of faith on the literary works of Scottish poets-emigrants, as well as analyze the transformation of the Faith itself in new sociocultural conditions. The main trend in religious life was the development of Neoprotestant movement which to a large extent explains the main characteristics of religious discourse. The following features of the religious texts of the Scottish poets-emigrants are revealed: 1) the reduction of religious images and motives (weakening or losing of the cult of the Virgin Mary and Saints); 2) the secularization of religious images and motifs (the image of Christ is considered as Christ-«friend», Christ-«Brother», Christ-«family» close and open to any collaborations); 3) emphasis on emotions, not on metaphysics (increasing the of emotional vocabulary, «touching» plots and situations, the dominance of «gentle» and «sad» emotions).

Key words: **Scotland, USA, Neoprotestantism, XIXth century, J. Kennedy, D.M. Henderson.**

Л.Р. Велилаева, *канд. филол. наук, доц., Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь, E-mail: lilivelilaeva@yandex.ru*

РЕЛИГИОЗНЫЙ ДИСКУРС В ШОТЛАНДСКО-АМЕРИКАНСКОЙ ЭМИГРАЦИОННОЙ ПОЭЗИИ XIX ВЕКА

В статье рассмотрен религиозный аспект шотландско-американского поэтического дискурса XIX века. Цель статьи – рассмотреть влияние веры на художественную литературу шотландских поэтов-эмигрантов и проанализировать основные аспекты трансформации веры в новых социокультурных условиях. Главным событием в религиозной жизни шотландских эмигрантов XIX века было развитие неопротестантского движения, в значительной мере определившего основные характеристики религиозного поэтического дискурса. В ходе анализа поэтических текстов Дж. Кеннеди «Saint Andrew and the Haggis» и Д.М. Хендерсона «A Charity Sermon» были выявлены такие особенности: 1) редукция религиозных образов и мотивов (ослабление или утрата культа Богоматери и/или святых), 2) секуляризация религиозных образов и мотивов (образ Иисуса Христа рассматривается как образ Иисуса-друга, Иисуса-брата, Иисуса-семьи, готового и открытого к взаимодействию), 3) акцент на эмоциях, не на метафизике (увеличение эмоционально нагруженной лексики, «трогательных» сюжетов, образов и ситуаций, преобладание «нежных» и «грустных» эмоций, связь со «старой» Родиной-Шотландией.

Ключевые слова: **Шотландия, США, Неопротестанизм, XIX в., Дж. Кеннеди, Д.М. Хендерсон.**

In a series of our works devoted to the poetry of the Scots, emigrated to the United States (mid XIX century) [1, 2], the religious discourse of their poetic works wasn't specially highlighted. An overview of critical materials showed that in all American publications, where biographies and literary careers of Scottish poets-emigrants are considered, there is a reference to their religiousness [3, 4, 5, 6]. Nevertheless, this question cannot be considered exhausted, not even adequately delivered conceptually and (which is especially important for our work) literary. Usually only the religion of certain authors is mentioned. Sometimes there are certain comments on their family religious traditions. Only in cases where the writer was simultaneously a poet and a religious leader (pastor, a preacher, an activist of any religious movement), topics and ideas of his public speeches are briefly characterized (J. Lion (1803-1889), J.C. Moffat (1811-1890), etc.).

This does not mean that the poetry of the Scottish Americans of the specified period was kept aloof from some religious images, plots, motifs. This could not be the truth since in Scotland from the end of the Middle Ages and the beginning of the Renaissance (the end of the XV – the beginning of the XVI cc.) there was a persistent and extremely cruel struggle for the ideas of the Reformation, and then for the right and the opportunity to confess «their own» Protestantism, which became the national religion of the Scots. At the same time, from the first steps, the Scottish Reformation sharply separated itself from the English Reformation. The invasion of the army of Oliver Cromwell occupied Scotland and established the merciless regime of arrests, executions, the annexations of the property. This all made for the Scots equally alien Catholicism in the form of Anglicism and the English version of Protestantism [7]. Scottish poets (E. Muir (1887-1959), T. Scott (1918-1995), Iain Crichton Smith (1928-1998)) with anger and pain described this bloody strip of Scottish history up to XX century (E. Muir «Scotland, 1941», I.C. Smith «John Knox», T. Scott «Fergus» [8, p. 421-422; 490-494; 505]).

It is clear that the Scottish emigrants could not but inherit the «Fathers faith» as a specific form of national and cultural identity. Therefore, the **purpose** of this message is to identify what impact was provided by this faith not only on topics, but also on the poetics of the Scottish American lyrics of the middle of the XIX century, as well as what transformation it has undergone in the new sociocultural context of the United States. In this approach we see the novelty of our work and its relevance to modern cross-cultural study and interfaith literary impacts. The methods of systemic and historical analysis, as well as methods of poetic analysis are used. The materials under analysis are poems of J. Kennedy (1848-1922) «Saint Andrew and the Haggis» and of D.M Handerson (1851-1906) «A Charity Sermon».

The XIX-century emigrants have left Britain in order not to save their lives (and their faith) from persecution, as it was in the XVIIth, and even in the XVIIIth century. Protestantism in the UK gradually turned into religion not dominant (Anglicism remained dominant – an English version of Catholicism), but quite legal.

So, after a hundred years in Scotland (according to the 1940s census), there were already ≈ 1.306,000 members of various Protestant denominations, with an adult population of the country as a whole ≈ 5.180.000. In addition to the leading denominations: Presbyterianism (Prebisterians, ≈ 1.293.000), members of the episcopal church (Episcopalians, ≈ 56,500 parishioners), such denominations were also presented in Scotland, such as Baptists, Congregationalists, Methodists, Unitarians and some others [9].

Among the Scots, who have moved to the United States, all the denominations have been preserved. However, additional denominations of Protestantism were added to them (or were postponed from other European countries): Adventists, Evangelists, Mennonites, etc.

The dogmatics of new Protestant denominations spreading among the Scottish emigration of the United States is not essential for us from a poetological point of view. The consequences of neoprotestantism for ethics and aesthetics of the Scottish emigrational discourse (artistic, and within the framework of our study – poetological) in the middle of the XIX century are significant. These consequences appeared in several directions.

Reduction of religious images and motifs. Neoprotestantism does not recognize the cult of the Virgin Mary and Saints (although they recognize them as historical figures, partly like ethical samples). In this regard, the poetry cycles dedicated to the Christian calendar (Christmas, Annunciation, Easter and Trinity Cants) disappeared from the poetry of Scottish neoprotestants. In the Britain of the Middle Ages, they formed an extensive system of religious and poetic calendar creativity [8, p. 192-194].

The weakening (or complete loss) of the worship of the Virgin Mary significantly influenced the lyrics of Scottish poets-emigrants (to the largest extent the family and love lyrics). The lyrics lost the «heavenly» sample and the corresponding «heavenly» («paradise») poetic tropes. Love and family motives in new Scottish American poetry could remain touching, sometimes solemn, most often sentimental. But this love, these family bonds in Scotland had no more natural-space character (it was supported by the ancient Celtic tradition), no mood of Christian Mercy. Therefore, the intimate lyrics of the Scots-emigrants of the United States acquired a much more landed, household tint.

There were no church-religious actuals (temples, cathedrals, their external and interior decoration, church design of holidays and rituals, etc.). Such a lack of many

visual media based on visual, audible and other church associations led to the lack of festive and / or solemn chronotope of Scottish American emigrational religious poetry. This absence could not be compensated by mundane, secular symbolism of the US National Flag (Stars and Stripes), orchestras (Bands) or street processions.

Secularization of religious images and motifs. In a number of US denominations Christ is recognized as the Prophet (or a preacher-moralist), but not God. Neoprotestantism is generally more unceremonious to the image of Christ. This caused qualitative changes of other images and motives formally remaining religious: they secularized largely. Inversion occurred in the Scottish-emigrants' poetry of the middle of the XIX century. It was not love of parents and children, husband and wife, brothers and sisters, the bride and groom that turned out to be aimed to the «heavenly», «ideal» love of the Saints to God and the Virgin Mary, but love of God and the Virgin Mary to people (as required canonical medieval Catholicism). On the contrary, the love of God (or of Christ) was made a complete analogue of «earthly» love and / or friendship. The image of Christ as of «friend», «brother» (possibly older «brother»), influential and at the same time close, the familiarized in comparison with the Scottish tradition.

Focus on emotions, not on metaphysics. The Neoprotestant Scottish American emigrational poetry of the middle of the XIXth century often looks not «romantic» (or «neoromantic») but more of sentimentalism in the historical and literary plan. This happens for several reasons.

1. In the appropriate texts, the proportion of emotional vocabulary, «touching» plots and situations is very high.
2. In the named vocabulary and set of plot situations, the stereotypical group of gentle emotions and sad emotions prevails.
3. As a rule, these lexical and plot clichés are associated with the «old» Motherland-Scotland. Scotland, however, is not glorified either as a country protected by God / selected by God or marked in sacral way.

As for the «new» homeland, the United States, it is often depicted in the emigrational poetry of the Scots as «the Promised Land» or «Earthly Paradise». A similar neomyth of emmigrants' relation (and not only Scots) to the New World originated in the era of great geographical discoveries and survived to modern times. At the same time, by the XIXth century, this neomif (while preserving his enthusiastic and naive-utopian atmosphere, entering together with the so-called. «American Dream» to the Sustainable Social and Political Neomythology of the United States) transformed the original religious pathos in the pathos purely social. «Americanism» has become a kind of «new religion» of new Americans. The neoprotestant evolution of the «old» religiosity of the Scots significantly contributed to this process.

Nevertheless, specific authors and specific texts give a wide variety of individual interpretations of religious images and motives against the background of general patterns. Let us turn as an illustrative example to the poem of James Kennedy [10, p. 55-56.].

Apostle Andrew (St. Andrew the First-Called) [11, p. 18] is considered the patron Saint of Scotland in the same way as St. Patrick is the patron Saint of Ireland, and St. George is the patron Saint of England. Connection of St. Andrew with Scotland's Fifeshire is based on Catholic legends and local legends.

Land Fife (even inside Scotland itself) is famous for both antiquities and its withdrawal and patriotic pride, stronger than in other regions. Apparently, therefore, there are local legends attributed to St. Andrew's personal journey with a sermon in Scotland, as well as a variety of meetings on his missionary way. J. Kennedy wittily connected one of these legends with the legend about the origin of the beloved festive dishes of Scots – Haggis.

Haggis is an unconditional Scottish actual. However, this actual has already managed to turn into a national symbol, like oatmeal, bagpipe, blue (blue) beret, tartan tissue («plaid») and kilt – shoulder and hip fillet, similar to cloak and skirt. Historians suggest that for its composition and the method of cooking Haggis is very ancient, apparently, ritual, and sacral dish.

This contrast between the worldview of people and of the Nobility is actualized and strengthened in the poem. The landowner sees in the apostle the beggar, in Haggis – a dish of waste, food of common and poor. Rich Landlords, nobles of Scotland, really eagerly ate a dish of lamb, but they were squeamish about pluck, leaving them to dogs and beggars.

So what for common Scots is a sacred custom, for noble Scots is garbage;, What is a subject of pride for common people, for nobility – the subject of ridicule. At the same time, the poet emphasizes the courage of the apostle-missionary, who endured not only the Scottish climate («<...> The cauld sleet soaked him to the skin; / An' buffeted wi' winds unruly <...>» [10, p. 55]), but also his humility («<...> The Saunt in silence—shivering, cauld, / Made up the mess as he was tauld; /An' bent him canny owre the pot, / An' render'd thanks for a' he got; / An' ate his meal wi' cheerfu' grace, / An' never thraw'd his honest face <...>» [10, p. 56]) And constant welcomes («<...> An' spreading out his open palms / Fu' meekly beggit for an alms <...>» [10, p. 55). So the episode that was supposed to be a humiliation of the preacher becomes his triumph, and the eve of the holiday of St. Andrew became the birthday of a wonderful Scottish dish. Common Scots are worth to be called successors of St. Andrew as a sage and as a martyr.

The second example of the specificity of religious motifs in Scottish American emigrational poetry is the poem of Daniel McIntyre Henderson «A Charity Sermon» [12, p. 27-28]. The text was built on a gospel episode telling about thousands of students who came the Jesus' sermon. He had only a few loaves and baked fish. The teacher said his disciples to distribute the food to the people and everyone was full.

Key words-concepts of Christianity, and more specifically, the New Testament became leitmotifs and semantic centers of the D. Henderson's text. These are «bread» (loaves) and «bread» in general, «many – few – sufficient» «were fed; 'tis that <...> filleth» [12, p. 27-28].

Another religious concept – «miracle» is extremely important for our analysis. Acad. S.S. Averintsev determined the difference between the pagan and Christian interpretation of the miracle based on theological literature. For paganism, a miracle is something amazing, a gaping-stock. For Christianity, a miracle is a revelation, «sign», i.e. lesson to people [13, p. 203-204]. That's why for the pagans a chronotop of the miracle is primarily important: it always happens in the «marked» places, in the «marked» time and with «marked» characters. For Christians, a miracle can happen to everyone, but the measure of the miracle is a measure of need for the development of the epic qualities of a person and his spirituality. This is the source of a «lesson» of a miracle with five loaves. Pupils first considered their knowledge of life, do not remember their own experience with wonderful. But then halo of the pagan's magic and mystics is removed from miracle. The word-concept «Bread» becomes occasional (for this text) or conceptual (for the ethical teachings of Christianity) antonym of the word «love». Love is food (letters. "Bread") not of mercenary-minded people of the Earth, but of unmercenary sky: «<...> Loaves? Nay more love – / 'Tis that only filleth – / Tis bread from above!» [12, p. 28]

Conclusions.

1. In the poetry of Scottish Americans religious images, plots and motives are clearly present, which is connected with the continuous struggle for the right to confess their Protestantism.
2. Protestantism, which has already had a unit for Presbyterianism, Baptism, Congregationism, Methodism, enriched with new directions: Adventism, Evangelism, etc. All this can be generalized by the term Neoprotestantism (Protestantism in new, American living conditions).
3. The consequences of Neoprotestantism for ethics and aesthetics of the Scottish emigrational discourse: 1) reduction of religious images and motives; 2) secularization of these images; 3) emphasis on emotions, and not on the «eternal» issues of being.
4. Features of the functioning of these consequences are considered on the example of the poetic texts of J. Kennedy «Saint Andrew and the Haggis» and D.M. Henderson «A Charity Sermon».

Библиографический список

1. Velilaeva L.R. The Traditions of English and Scottish literature in the poetry of the Scottish emigrants of the USA in the XIXth century. *Russian Linguistic Bulletin*. 2020; № 3 (23): 133 – 136.
2. Велилаева Л.Р. *Эмиграционный и метрополийный дискурсы шотландской поэзии XIX века.* Симферополь: ИП Хотеева Л.В., 2019.
3. *The poets and poetry of Scotland: from the earliest to the present time, comprising characteristic selections from the works of the more noteworthy Scottish poets; with biographical and critical notices*. Ed. by J.G. Wilson. New York: Harper & brothers, 1876.
4. Ross J.D. *Scottish Poets in America with biographical and critical notices*. New York: Pagan&Ross, Publishers, 1889.
5. Black G.F. *Scotland's mark on America*. New York: Scottish section of 'America's making', 1921.
6. *Scots and Scots descendants in America*. Ed. by D. MacDougall. New York: Caledonian Publishing Company, 1917.
7. *Scotland: A History*. Ed. by J. Wormald. Oxford: Oxford University Press, 2005.
8. Scott T. *The Penguin book of Scottish Verse*. London: Penguin, 1976.
9. Knox W.W. *A History of the Scottish People Religion in Scotland 1840-1940*. Available at: *https://www.scran.ac.uk/scotland/pdf/SP2_8religion.pdf*
10. *The Scottish and American poems of James Kennedy*. New York: J.S. Ogilvie Publishing Co., 1920.
11. Hexham I. *Concise dictionary of religion.* Vancouver: Regent College Publishing, 1993.
12. Henderson D.M. A *bit bookie of verse in the English and Scots tongues*. Baltimore: University Book Store, 1905.
13. Аверинцев С.С. *София-Логос*. Словарь. Киев: Дух и Литера, 2000.

References

1. Velilaeva L.R. The Traditions of English and Scottish literature in the poetry of the Scottish emigrants of the USA in the XIXth century. *Russian Linguistic Bulletin*. 2020; № 3 (23): 133 – 136.

2. Velilaeva L.R. *`Emigracionnyj i metropolijnyj diskursy shotlandskoj po`ezii XIX veka.* Simferopol': IP Hoteeva L.V., 2019.
3. *The poets and poetry of Scotland: from the earliest to the present time, comprising characteristic selections from the works of the more noteworthy Scottish poets; with biographical and critical notices*. Ed. by J.G. Wilson. New York: Harper & brothers, 1876.
4. Ross J.D. *Scottish Poets in America with biographical and critical notices*. New York: Pagan&Ross, Publishers, 1889.
5. Black G.F. *Scotland's mark on America*. New York: Scottish section of 'America's making', 1921.
6. *Scots and Scots descendants in America*. Ed. by D. MacDougall. New York: Caledonian Publishing Company, 1917.
7. *Scotland: A History*. Ed. by J. Wormald. Oxford: Oxford University Press, 2005.
8. Scott T. *The Penguin book of Scottish Verse*. London: Penguin, 1976.
9. Knox W.W. *A History of the Scottish People Religion in Scotland 1840-1940*. Available at: *https://www.scran.ac.uk/scotland/pdf/SP2_8religion.pdf*
10. *The Scottish and American poems of James Kennedy*. New York: J.S. Ogilvie Publishing Co., 1920.
11. Hexham I. *Concise dictionary of religion.* Vancouver: Regent College Publishing, 1993.
12. Henderson D.M. A *bit bookie of verse in the English and Scots tongues*. Baltimore: University Book Store, 1905.
13. Averincev S.S. *Sofiya-Logos*. Slovar'. Kiev: Duh i Litera, 2000.

Статья поступила в редакцию 18.07.21

УДК 821.512.157

Grigorieva L.P., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: grigormila@mail.ru*
Ivanova A.G., *MA student, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: asya_ivanova1998@mail.ru*

DREAMS IN THE STORIES OF N.D. NEUSTROEV. The article is dedicated to the study of dreams in the works of small prose by N.D. Neustroev. The analysis of the form, structure and function of sleep in the stories and the essay "Wild Life" is carried out; types and functions of dreams are determined. The research topic is in line with the topical issues of national literary criticism. The scientific novelty lies in the analysis of the poetics of sleep in the works of N.D. Neustroev in the context of the poetics of the genre of small prose (short story and artistic essay). Results show that N.D. Neustroev in his works deepens the meaning of sleep reception from a philosophical and psychological point of view; dreams more reflect the inner world, the emotional state of the characters, reveal their essence; emphasize tragedy, crisis state and predict death or are a manifestation of the fears of the characters; perform both a characteristic and plot-forming function.
Key words: **Yakut literature, dream as literary device, poetics of dream, N.D. Neustroev.**

Л.П. Григорьева*, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: grigormila@mail.ru*
А.Г. Иванова*, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: asya_ivanova1998@mail.ru*

СНЫ И СНОВИДЕНИЯ В РАССКАЗАХ Н.Д. НЕУСТРОЕВА

Статья посвящена исследованию снов и сновидений в произведениях малой прозы Н.Д. Неустроева. Проводится анализ формы, структуры и функции сна в рассказах и очерке "Дикая жизнь"; определяются типы и функции снов. Тема исследования находится в русле актуальных вопросов национального литературоведения. Научная новизна заключается в анализе поэтики сна в произведениях Н.Д. Неустроева в контексте поэтики жанра малой прозы (рассказа и художественного очерка). Полученные результаты показали, что Н.Д. Неустроев в своих произведениях углубляет значение приёма сна с философской и психологической точки зрения; сны и сновидения больше отражают внутренний мир, эмоциональное состояние героев, раскрывают их сущность; подчеркивают трагизм, кризисное состояние и предсказывают смерть либо являются проявлением страхов героев; выполняют как характеристическую, так и сюжетообразующую функцию.
Ключевые слова: **якутская литература, сон как литературный прием, поэтика сна, Н.Д. Неустроев.**

Сновидения – одна из загадочных сторон человечества. Исследование сновидений в области философии, эстетики, культурологии, естествознании обладает богатейшим материалом. Изучение же поэтики сновидений считается одним из важнейших направлений в литературоведении.

Николай Денисович Неустроев (1895 – 1929) занимает особое положение среди первых якутских писателей. «Если А. Кулаковский и П. Ойунский сочетали литературно-творческую деятельность с общественной и научно-исследовательской, а А. Софронов – с культурно-просветительской работой, то он, будучи учителем и журналистом, все же по своей психологии и отношению к литературному труду был ближе к типу профессионального писателя» [1, с. 43]. Еще в 1918 г. он писал Н.А. Рубакину: «…стремление к писательству вообще у меня еще не исчезло. В глубине наболевшего сердца еще живет та искра, которая не могла погаснуть под ударами капризной судьбы… И я глубоко уверен, что эта светлая искра во мне никогда не погаснет. Разве тогда, когда мое измученное тело предадут сырой земле…» [2, с. 279]. Он в 1927 г. поступил в Литературный институт имени В. Брюсова в Москве, но болезнь не дала получить профессиональное обучение, через год он вернулся обратно.

В настоящее время, по сравнению с другими классиками национальной литературы, Н.Д. Неустроев остается менее исследованным писателем. Вместе с тем утверждать, что творчество Н.Д. Неустроева выпало из поле зрения литературоведов было бы ошибочным. До сегодняшнего дня единственной монографической работой, посвященной творчеству писателя, остается работа Г.К. Боескорова [3]. Творчество Н.Д. Неустроева было освещено также в работах, которые касались вопросов отношения к литературному наследию основоположников якутской литературы [4; 5; 6], научных статьях и исследованиях, посвященных изучению развития жанров комедии, прозы и вопросов русско-якутских литературных связей [7 – 12]. В 2020 году свет увидел сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 125-летию Н.Д. Неустроева, в который вошли результаты исследований современных ученых [13]. Обзор работ позволяет сделать вывод, что заявленная в нашей статье тема ранее не выступала предметом специального исследования. Исследование поэтики сна в якутской литературе все еще остается актуальным направлением. В связи с этим можно утверждать, что тема нашего исследования находится в русле актуальных вопросов национального литературоведения.

Цель работы – исследование поэтики сновидений в прозаических произведениях Н.Д. Неустроева. Достижение поставленной цели предполагает решение задач: во-первых, изучение теоретических вопросов литературных снов и сновидений; во-вторых, обзор работы, посвященных исследованию творчества Н.Д. Неустроева, определение произведений, где описание сна использовано как литературный прием; в-третьих, поэтику снов в рассказах «Прокаженные» (1918), «Балыксыт» («Рыбак», 1924), «Муммут оҕо кэпсээнэ» («Рассказ заблудившегося ребенка» (1926 г.), «Конец Сидора» и очерке «Дикая жизнь» (1915). Н.Д. Неустроева. В работе применяются такие методы литературоведческого исследования, как структурный, сравнительно-сопоставительный анализ.

Теоретической основой исследования послужили работы О.В. Федуниной [14], М. Дынника [15], Р.Г. Назирова [16], в которых рассматриваются теоретические вопросы поэтики сна и сновидений. Сны героев литературных произведений – распространенный литературный прием. Сновидения в литературе имеют собственное назначение и определенным образом влияют на текст. Они занимают особое место в литературных произведениях: раскрывается внутренний мир героев, сны часто имеют символическое значение, они «предсказывают» развитие рассказа. Сон как элемент композиции выполняет несколько функций и помогает более полно и ярко понять происходящее; глубже передать внутренний мир героев, понять и раскрыть идею сюжета и произведения в целом. К аспектам поэтики сна относятся такие вопросы, как внутренняя структура, типы, функции, мотивы снов и сновидений, связь снов между собой в одном произведении, и все они нацелены на определение картины мира, созданной писателем [17, с. 55].

Н.Д. Неустроева интересовали чувства и действия человека в непредвиденных ситуациях. Предметом исследования в его произведениях выступали такие состояния человеческой натуры, как страх, ужас, изумление. У писателя даже имеется рассказ с названием «Куттал» («Страх»). Для раскрытия образов писатель не мог не использовать сны и сновидения, т.к. они – это самая загадочная, таинственная и неведомая часть человеческого разума. И эта загадка включает в себя все грани человеческой природы. Н.Д. Неустроев в своих произведениях пытается раскрыть сокровенные уголки человеческой души, и мотивы сновиде-

ний в его рассказах «Прокаженные», «Рыбак», «Конец Сидора», «Рассказ заблудившегося ребенка», очерке «Дикая жизнь» служат способом заглянуть в глубины человеческой натуры. В произведениях, написанных в жанре малой прозы, как правило, присутствует одно или два описания сна.

В рассказе «Прокаженные» главный герой Семенчик болен проказой и живет вдали от людей, родных. Он находится в очень тяжелом физическом и психологическом состоянии. Семенчику снится, как будто он, здоровый и веселый, плывет по реке, его окружает весенняя природа. «Когда он подплыл к берегу, в темном лесу раздался глухой стон не то человека, не то дикого зверя, – читаем дальше. – Семенчик вздрогнул всем телом; тяжелый стон, напоминавший голос из могилы, совершенно устрашил его. Через пять минут стон опять раздался, но уже близко, над самым берегом. Семенчик инстинктивно потянул руку за винтовкой, лежавшей на дне ветки. Вдруг из-за куста появилась высокая фигура человека. Он, увидев Семенчика, залился диким хохотом, от которого по лесу и по реке пошел тяжелый гул. Семенчик не теряя хладнокровия, направил винтовку на великана и выстрелил. Он даже не услыхал звук своего выстрела, как великан с ужасным ревом и стоном бросился с крутого берега на песок и побежал прямо к нему. Семенчик вскрикнул от ужаса, сел на ветку, собираясь отплыть от берега, как великан неожиданно опрокинул его утлую ветку. Он упал в воду и стал тонуть. Великан глухо ревел над ним. Когда он проснулся от тяжелого кошмарного сна, во дворе бушевал сильный ветер» [2, с. 186]. Этот сон имеет символический характер и предвещает смерть героя, поэтому можно назвать пророческим. Стон, зов, гул, рёв и тёмный свет во сне героя символизируют что-то ужасное, а фигура великана – смерть. Во сне герой Н.Д. Неустроева тонет. Согласно народным поверьям – это плохой знак. Во сне сначала Семенчик плывет по реке, которая вначале символизирует его спокойную, счастливую, безмятежную жизнь. А потом внезапно образовавшиеся ужасные звуки предвещают будущие несчастья. По традиционным якутским представлениям, человеческая жизнь подобна реке – прихотлива и изменчива. В реке жизни есть и потоки счастья, радости, удачи, и, напротив, потоки горя и страданий. И во сне герой рассказа плывет по реке своей жизни, и содержанием сна писатель предсказывает близкую смерть Семенчика. В рассказе, проснувшись, Семенчик не задумывается о своем сне; ему кажется, что рев великана слился с рокотом тайги и всё. Автор сталкивает своего героя с этим великаном уже в финале произведения в описании эпизода смерти: Семенчику чудится, что великан из кошмарного сна несет его тело в далекую высь.

В рассказе «Рыбак» сон, приснившийся перед смертью старому рыбаку Платону, вынужденному на старости лет жить вдали от людей, в одиночестве, можно назвать сном-предсказанием, пророческим. В рассказе автор с прискорбием извещает, что осенью возле озера нашли тело умершего старика – рыбака Платона. И далее идет повествование этого загадочного состояния – момента ухода человека из жизни. Во сне герой рассказа видит, как за ним приходит его старуха, умершая пять лет назад и, взяв его за руку, ругаясь, ведет куда-то. Тут мы видим «полет души» в иной мир. Писатель детально описывает каждое действие героя, его мысли о своем предсмертном бессильном состоянии и диалог с давно умершей старухой. По мнению Г.К. Боескорова, «появление в предсмертные минуты в представлении старика умершей жены придает описанию эпизода смерти якутский колорит. По народному поверию якутов старого времени, больному перед самой смертью чудится, что появляются около него те покойники, с которыми он при их жизни был в близких, тесных взаимоотношениях» [3, с. 149]. И героя рассказа в иной мир сопровождает его покойная жена. Писатель как будто ставит точку: «Так Старик Платон умер... » [2, с. 132]. Как видно, повествование о смерти старика Платона имеет четкое начало и конец, и оно включено в сюжетное действие отдельным эпизодом. Вместе с тем границы сна размыты, поэтому трудно определить, то ли это сон, то ли видение. Как отметили выше, этот сон пророческий и предсказывает прежде всего самому герою о минувшем часе смерти. Старик Платон в один миг понимает, что настал час кончины и прощается со всеми, кто ему дорог: с людьми, лесом, любимым озером. Вместе с тем он еще не уверен, что настал тот самый час. Если герою рассказа «Прокаженные» Семенчику перед самой смертью привидится страшный великан, ранее испугавший его во сне, то к старику Платону приходит покойная жена, и он в бредовом состоянии, то ли на яву, то ли во сне уходит из жизни.

Еще один сон-предсказание находим в рассказе «Конец Сидора». Во сне к Сидору приходит дух-хозяин природы Баай Байанай, укутанный в лисьи шкуры и с длинной бородой. Он зовет его в лес проверить свои самострелы и плахи. Якуты – суеверные и верующие в природное могущество люди. Одним из святых, которым поклоняются якуты, является Байанай, дух-хозяин природы. Проснувшись, Сидор подумал, что, вероятно, что-нибудь попало в самострелы и отправляется на охоту, надеясь добыть что-нибудь. Но в душе ему почему-то тревожно. Во втором его сне еще раз приходит старик Баай Байанай. На этот раз его вид был измученным, потому что если в самострелы охотника не попадет ни один зверь, то за это должен поплатиться сам охотник. Этот сон предсказывает смерть Сидора. Только умирая, Сидор понимает значение своих снов. Его страх и тревожность на душе были неспроста. Здесь тип сна можно определить как сюжетный. Именно этот сон дает ход дальнейшим событиям: Сидор, оставив мальчиков одних, отправляется на охоту и по неосторожности погибает от своего же самострела.

В рассказе «Рассказ заблудившегося ребенка» описывается сон, который отражает мысли и психологическое состояние заблудившегося ребенка. Повествование ведется от лица девятилетнего ребенка. Заблудившись, он в течение пяти суток скитается по незнакомым ему местам. Блуждающему по лесу мальчику становится плохо из-за жары, он уходит в тень и засыпает. Ему снится, как будто он едет на своем быке и, придя домой, разбрасывает дрова и вместе с детьми идет искать коров. Приходит домой вечером, пьет чай и кушает мясо. Этот сон раскрывает желание испуганного и растерянного мальчика – быть дома и заниматься привычными ему делами. По типу этот сон можем отнести ко сну, отражающему мысли и желания героя. В психологии главной функцией сновидения является осуществление желаний. Такой тип сновидений в литературе используется многими писателями. Например, П.А. Ойунский, основоположник якутской советской литературы, в своем рассказе «Сон кожемяки» описывая сон бедного кожемяки, показывает, что и у бедняков есть свои мечты и желания, и что они также глубоко переживают и много думают о своей горестной судьбе. Но в отличие от П.А. Ойунского, сон в рассказе Н.Д. Неустроева носит бытийный и реалистический характер.

Обратимся к очерку «Дикая жизнь». Здесь мы находим два похожих сна, которые показывают психологическое состояние героя. Герои рассказа во время ужина разговаривают про медведя, которого охотники несколько раз видели поблизости. Ночью рассказчику снится сон, как будто к их шалашу подобрался медведь: слышны тяжелый шорох и таинственное ворчание зверя. Этот сон по типу относится к иллюстративно-психологическому, т.к. сон героя дает читателям понять его психологическое состояние – страх. Находясь ночью в дикой тайге и слушая ночные звуки природы, он испытывает сильный страх и видит сон-воображение. И это событие сна далее переходит в реальность, в сюжетное действие произведения: в следующую ночь их все-таки «навещает» медведь. Страх встречи с медведем находит продолжение в следующем сне повествователя. Здесь сон показывает нам, что герой все еще не отошел от минувшего события, и поэтому продолжение находит развитие в его сне. Интересен финал произведения. Герой во сне думает: «Как хорошо здесь, в этой дикой и мрачной тайге, а там далеко на «юге» в это время люди убивают друг друга. Стоны и проклятья людей, гул пушек, взрывы шрапнелей и лязг оружий сливаются в один хаос ужаса и смерти, а здесь царит вечный покой» [2, с. 214]. Дневной разговор, начавшийся с газетного сообщения о военных действиях и перешедший на тему войну в целом, приводит к мысли, что жизнь без войны намного спокойнее, о чем думает герой сквозь сон. Страх, который все эти дни преследовал героя, сменяется спокойствием.

Таким образом, в своих произведениях Н.Д. Неустроев углубляет значение приёма сна с философской и психологической точки зрения. Сны и сновидения в произведениях Н.Д. Неустроева использованы как, во-первых, композиционный прием; во-вторых, отражение внутренней природы, а именно – выражение эмоционального и психологического состояния героев, подчеркивание их трагизма, кризисного состояния; в-третьих, как способ раскрытия индивидуальной сущности. Сны в рассказах Н.Д. Неустроева часто являются пророческими и предсказывают смерть либо являются проявлением страхов героев. Тип сна в очерке «Дикая жизнь» можно определить как иллюстративно-психологический, т.к. здесь сны использованы, с одной стороны, для показа психологического состояния героев, их страха, а с другой – для сравнения тихой, спокойной жизни героев с жизнью, где торжествует «общий хаос ужаса и смерти». Сны в произведениях Н.Д. Неустроева выполняют как характеристическую, так и сюжетообразующую функции.

Библиографический список

1. Бурцев А.А. *Введение в историю якутской литературы*. Якутск: Сахаполиграфиздат, 2004.
2. Неустроев Н.Д. *Родному краю, любимому народу: Пьесы, рассказы, очерки, перевод, стихи, письма, заметки, документы*. Якутск: Бичик, 1995.
3. Боескоров Г.К. *Творчество Н.Д. Неустроева*. Якутск, 1967.
4. Башарин Г.П. *Три якутских реалиста-просветителя: Из истории общественной мысли дореволюционной Якутии*. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2019.
5. Романова Л.Н. Из истории литературоведческой науки в Якутии: опыт ретроспективного взгляда. *Наука и образование*. 2005; № 3 (39): 19 – 26.
6. Сыромятников Г.С. *К некоторым вопросам якутской литературной критики: Статьи*. Якутск, 1969.
7. Бурцев А.А. *Классики и современники: Вершинные явления и избранные лики якутской литературы*. Якутск: ООО Издательство Сфера, 2013.
8. Протодьяконов В.Н. *Время. Литература. Традиции*: сборник статей. Якутск: Бичик, 2009.
9. Окороков Г.Г. *Традиции и поиск (статьи, портреты, штрихи)*. Якутск: Книжное издательство, 1979.
10. Кириллина М.А. *Якутская комедия: типологияи жанровая динамика*. Новосибирск: Наука, 2014.
11. Дьячковская Е.Н. *Традиции Н.В. Гоголя и И.С. Тургенева в прозе Н.Д. Неустроева*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Якутск, 2014.
12. Ефимова Т.М. *Новеллистика Н. Неустроева. Развитие малых жанров прозы в якутской литературе 1920 – 30-х гг*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук, 2000.

13. *Фольклор и национальная литературная классика: методология и перспективы исследования*: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 125-летию классика якутской литературы, просветителя, фольклориста Н.Д. Неустроева. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2020.
14. Федунина О.В. *Поэтика сна (русский роман первой трети XX в. в контексте традиции):* монография. Москва: Intrada, 2013.
15. Дынник М. Сон как литературный прием. *Литературная энциклопедия. Словарь литературных терминов*: в 2 т. Москва; Ленинград: Издательство Л.Д. Френкель, 1925; Т. 2. Стлб. 645 – 649.
16. Назиров Р.Г. Творческие принципы Ф.М. Достоевского – Саратов: Издательство Саратовского университета, 1982.
17. Григорьева Л.П., Иванова А.Г. Поэтика сна в произведениях П.А. Ойунского. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2020; Т. 13, Выпуск 11: 52 – 56.

References

1. Burcev A.A. *Vvedenie v istoriyu yakutskoj literatury*. Yakutsk: Sahapoligrafizdat, 2004.
2. Neustroev N.D. *Rodnomu krayu, lyubimomu narodu: P'esy, rasskazy, ocherki, perevod, stihi, pis'ma, zametki, dokumenty*. Yakutsk: Bichik, 1995.
3. Boeskorov G.K. *Tvorchestvo N.D. Neustroeva*. Yakutsk, 1967.
4. Basharin G.P. *Tri yakutskih realista-prosvetitelya: Iz istorii obschestvennoj mysli dorevolyucionnoj Yakutii*. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2019.
5. Romanova L.N. Iz istorii literaturovedcheskoj nauki v Yakutii: opyt retrospektivnogo vzglyada. *Nauka i obrazovanie*. 2005; № 3 (39): 19 – 26.
6. Syromyatnikov G.S. *K nekotorym voprosam yakutskoj literaturnoj kritiki: Stat'i*. Yakutsk, 1969.
7. Burcev A.A. *Klassiki i sovremenniki: Vershinnye yavleniya i izbrannye liki yakutskoj literatury*. Yakutsk: OOO Izdatel'stvo Sfera, 2013.
8. Protod'yakonov V.N. *Vremya. Literatura. Tradicii*: sbornik statej. Yakutsk: Bichik, 2009.
9. Okorokov G.G. *Tradicii i poisk (stat'i, portrety, shtrihi)*. Yakutsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1979.
10. Kirillina M.A. *Yakutskaya komediya: tipologiyai zhanrovaya dinamika*. Novosibirsk: Nauka, 2014.
11. D'yachkovskaya E.N. *Tradicii N.V. Gogolya i I.S. Turgeneva v proze N.D. Neustroeva*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Yakutsk, 2014.
12. Efimova T.M. *Novellistika N. Neustroeva. Razvitie malyh zhanrov prozy v yakutskoj literature 1920 – 30-h gg*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk, 2000.
13. *Fol'klor i nacional'naya literaturnaya klassika: metodologiya i perspektivy issledovaniya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 125-letiyu klassika yakutskoj literatury, prosvetitelya, fol'klorista N.D. Neustroeva. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2020.
14. Fedunina O.V. *Po`etika sna (russkij roman pervoj treti XX v. v kontekste tradicii):* monografiya. Moskva: Intrada, 2013.
15. Dynnik M. Son kak literaturnyj priem. *Literaturnaya `enciklopediya. Slovar' literaturnyh terminov*: v 2 t. Moskva; Leningrad: Izdatel'stvo L.D. Frenkel', 1925; T. 2. Stlb. 645 – 649.
16. Nazirov R.G. Tvorcheskie principy F.M. Dostoevskogo – Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta, 1982.
17. Grigor'eva L.P., Ivanova A.G. Po`etika sna v proizvedeniyah P.A. Ojunskogo. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2020; T. 13, Vypusk 11: 52 – 56.

Статья поступила в редакцию 16.07.21

УДК 415.61

Zhaparkulova N.N., *postgraduate, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: zhaparkulova.n@mail.ru*

FEATURES OF USING PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A COMPONENT-ZOONYM IN THE NOVEL "THE WHITE STEAMER" BY CHINGIZ AITMATOV (IN THE ASPECT OF TRANSLATION FROM KYRGYZ INTO RUSSIAN). The article examines features of the use of phraseological units with a zoonym component in the story "The White Steamer" by Ch. Aitmatov. Chingiz Aitmatov is a great writer whose works have been translated into many languages. The idiostyle of the writer is distinguished by a vivid national flavor. The author actively uses in his works the numerous pictorial resources of the Russian and Kyrgyz languages: comparisons, metaphors, proverbs, sayings and others. Phraseological units are often used, including phraseological units with the component-name of animals and birds. These units are discussed in detail in the article. The specificity of the ideological and compositional structure of the story "The White Steamer" is revealed. Usual and occasional phraseological units, which include a zoonym component, are described in detail. The writer uses phraseological units with component names of steppe animals and birds. The role of phraseological units with a zoonym component as a means of characterizing the appearance of characters, behavior and character of the characters is described. The ways of transferring the data of phraseological units from Russian to Kyrgyz are revealed. The author uses such techniques as selection of phraseological equivalents and phraseological analogues, a descriptive method, replacing phraseological units with lexical ones. Phraseologisms with a zoonym component can be used both in normal and transformed form.

Key words: **phraseological units, zoonym, component, occasional idioms, idiom-forming activity, comparative.**

Н.Н. Жапаркулова, *аспирант, Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: zhaparkulova.n@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В ПОВЕСТИ Ч.Т. АЙТМАТОВА «БЕЛЫЙ ПАРОХОД» (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И КИРГИЗСКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье рассматриваются особенности употребления фразеологизмов с компонентом-зоонимом в повести Ч. Айтматова «Белый пароход». Выявлена специфика идейно-композиционной структуры данного произведения. Подробно охарактеризованы узуальные и окказиональные фразеологизмы, включающие в свой состав компонент-зооним. Писатель использует фразеологические единицы с компонентами-названиями степных животных и птиц. Описана роль фразеологизмов с компонентом-зоонимом как средства характеристики внешнего вида персонажей, поведения и характера действующих лиц. Выявлены способы передачи данных фразеологических единиц с русского языка на киргизский. Автор использует такие приемы, как подбор фразеологических эквивалентов и фразеологических аналогов, описательный способ, замена фразеологических единиц лексическими. Фразеологизмы с компонентом-зоонимом могут использоваться как в узуальном, так и в трансформированном виде.

Ключевые слова: **фразеологизмы, окказиональные фразеологизмы, компонент, зооним, фразообразовательная активность, компаративный.**

Великий писатель Чингиз Айтматов известен как классик мировой литературы, произведения которого переведены более чем на 150 языков мира. Язык и стиль его творений отличаются яркой индивидуальностью, образными, самобытными сравнениями, национально окрашенными изобразительно-выразительными средствами. Писатель умело использует фразеологизмы, пословицы и поговорки, которые передают национальный колорит киргизского народа.

Как отмечают многие исследователи, такие как Третьякова И.Ю., Кадырмамбетова А.К., Глухов В.М., Жуков В.П., Кармышаков А.О., Малафеева Е.Р. и др., в настоящее время большое внимание уделяется проблеме функционирования фразеологических единиц в художественном дискурсе: изучаются особенности индивидуально-авторских преобразований фразеологизмов, анализируются функции фразеологических единиц в текстах, определяется роль фразеологизмов в идиостиле различных авторов.

В статье рассматриваются как окказиональные, так и узуальные фразеологические единицы.

Окказиональное моделирование фразеологизмов – создание окказиональных вариантов и окказиональных фразеологизмов на основе фразеологической модели (языковой ФЕ) при сохранении и актуализации деривационных связей речевых образований с языковой фразеологической моделью [1, с. 9].

Узуальная фразеологическая единица – это реализуемая в речи языковая ФЕ, имеющая общепринятые, закреплённые в лексиконе значение и форму [1, с. 9].

В нашей статье объектом исследования являются особенности употребления фразеологизмов с компонентом-зоонимом в повести Ч. Айтматова «Белый пароход». Она была написана Чингизом Айтматовым на русском языке и переведена на киргизский язык Ашымом Жакыпбековым.

Повесть является композиционно сложным произведением, насыщенным глубоким нравственным и философским смыслом. Автор повествует о жизни старика и его внука на отдаленном кордоне, затерянном в горах. Старик рассказывает мальчику сказку о матери-оленихе, которая является священным животным. Однако по приказу начальника кордона старик убивает олениху, и это становится настоящей трагедией для мальчика, он не может более оставаться в этом жестоком мире и «уплывает рыбой» в озеро Иссык-Куль, навстречу белому пароходу, то есть совершает «побег» в иной мир.

Важное место в идейно-композиционной структуре произведения занимает также сказка о мальчике-с-пальчике, образ которого ассоциируется с главным героем повести. Как отмечает А.К. Кадырмамбетова, «реалистический сюжет «Белого парохода», находящийся на одной линии со сказочным сюжетом волк + мальчик-с-пальчик, должен рассматриваться как метафора мальчик + Орозкул, орозкуловщина. Говоря другими словами, логическое ударение с силы ума и находчивости мальчика-с-пальчика должно переместиться в сторону «преступления и наказания» волка» [2, с. 147].

Многие образы повести несут в себе глубокий символический смысл. По мнению Г. Гачева, озеро, по которому плывет белый пароход, символизирует бесконечность, образ мальчика связан с библейской символикой «мальчик-агнец»: это жертва, принесенная во искупление людских грехов [3, с. 214].

Внутренний мир мальчика, живущего в полной гармонии с окружающим миром, богат и поэтичен. У ребенка нет сверстников, с которыми он мог бы играть, поэтому его друзьями становятся окружающие его предметы и явления природы: камни, деревья, травы и облака:

«*А потом приплывут облака и будут выделывать наверху все, что ты задумаешь. ... облака будут превращаться во все, чего ты хочешь»* [4, с. 8].

Облака напоминают мальчику различных животных и птиц – лебедя или льва:

«*Кетпесин бала, жоголбосун бала дешкендей, булуттар бирде арстан болуп жал үксөйтүп, бирде ак куу болуп моюн койкойтуп, туркун элес тартышат»* (букв.: «Как будто облака, не желая, чтобы мальчик уходил, превращались то в разъяренного льва, то в красивого лебедя») [5, с. 213].

Ч. Айтматов для характеристики действующих лиц повести часто использует образы различных животных. Так, сварливая и злая бабушка мальчика характеризуется с помощью сравнения с шипящей ядовитой змеей:

«*Өзүң билбей куруп кал, – деди таене жыланча ышылдай заардуу шыбырап».* (букв.: «Чтоб ты сквозь землю провалилась, – прошипела, как змея, старуха») [5, с. 216].

Для описания Орозкула, зятя Момуна, человека злого и жестокого, Ч. Айтматов использует выражение «кабаний нрав». Орозкул поднимает руку на свою жену, обвиняя ее в отсутствии детей:

«*Анда Орозкул доңуз кыялын таштап, Бекейдин көзүнүн агы менен тең айланбайт беле»* (букв.: «Тогда Орозкул поменял бы свой кабаний нрав и носил бы Бекей на руках») [5, с. 225]. В процессе перевода возможна замена прилагательного на фразеологизм с компонентом-зоонимом. Так, прилагательное «ленивый» в киргизском варианте повести заменяется окказиональным фразеологизмом *как ручная птица,* более ярко и образно передающим характер человека:

«*Но хотя он парень смирный и здоровый, а ленивый, любит поспать»* [4, с. 17]. «*Бул болсо королу чыкчыктан бетер көлөкө жерден жем издейт»* (букв.: «А этот, как ручная птица, ищет корм в тени») [5, с. 226].

Фразеологизмы с компонентом-зоонимом позволяют Ч. Айтматову более точно и ярко передавать различные ситуации. Например, в жаркие дни мальчик купался в реке, где течение было быстрое. Он держался за ветки кустарника, которые растут на берегу, и опускался в воду. Данная ситуация образно передается Ч. Айтматовым с помощью устойчивого сравнения *как конь на привязи*:

«*Ну что это за купание? Как конь на привязи»* [4, с. 23].

В переводе на киргизский язык наблюдается замена зоонима «конь» на зооним «теленок», что более соответствует возрасту мальчика:

«*Бирок казыкка байланган торпоктой болуп, ошо да сууга түшкөнбү?»* (букв.: «Это что за купание, как привязанный теленок?») [5, с. 235].

Внешний вид человека в русском и киргизском языках часто описывается через сравнение с внешним видом различных животных и птиц. В повести «Белый пароход» Ч. Айтматов для описания мальчика использует образ теленка с длинными ресницами:

«*Ресницы у мальчика длинные, как у телка, и все время хлопают отчего-то сами по себе»* [4, с. 28].

В переводе на киргизский язык данное компаративное сочетание полностью сохранено:

«Баланын кирпиктери музоо кирпик, салаңдап узун да, улам-улам ирмеле берет» (букв.: «Глаза мальчика с длинными, как у теленка ресницами, все время моргают») [5, с. 242].

Мальчик мечтал, что когда-нибудь он превратится в рыбу и уплывет в озеро Иссык-Куль, где его отец работает матросом. Мальчик хотел превратиться в рыбу, потому что не желал видеть все зло, которое творится вокруг него, не хотел видеть Момуна расстроенным. Его дедушке Момуну приходится слышать, как зять бьет и оскорбляет его дочь:

«*Деду Момуну пришлось услышать, как обзывают его дочь бесплодной сукой, трижды проклятой яловой ослицей и разными другими словами»* [4, с. 36].

В киргизском варианте повести использованы те же самые зоонимы, наделенные резко негативной коннотацией и часто выступающие в качестве бранной характеристики человека:

«*Орозкулдун оозунан ак ит кирип, кара ит чыгып, көзүнчө кызын дөбөт жыттабас канчык, күнү бүткөнчө кысыр калган эшек деп, андан аша булганыч сөздөр менен сөгүп жаткандын тыгыны жок кулагы аргасыздан уккан тура»* (букв.: «У Орозкула в рот входит белая собака, выходит черная, при Момуне ругает ее сукой, к которой ни один кобель не подошел бы, бесплодной ослицей, и другими матерными словами») [5, с. 253].

Дочь Момуна, Бекей, смирилась со своей судьбой и считает себя проклятой небом. Она завидует тем женщинам, у которых много детей, которые «рожают, как овцы»:

«*Но ее не оставляют мысли забеременеть. Сколько баб на свете рожают, как овцы, а меня прокляло небо»* [4, с. 36].

В переводе употребляется фразеологический аналог, что свидетельствует о наличии фразеологизма-эквивалента:

«*Койчо жүйүр төлдөгөн канча катын жүрөт?»* (букв.: «Сколько баб ходят на земле, рожая каждый год, как овцы») [5, с. 253].

Жестокий Орозкул в приступе гнева выгоняет свою жену из дома, *как паршивую собаку*:

«*Как собаку паршивую, выгнал ее из дома муж»* [4, с. 68].

В переводе на киргизский язык образ собаки сохраняется, но дополняется новыми семантическими оттенками благодаря присоединению субстантивного компонента «воровка» («как собака-воровка»):

«*Эри аны ууру иттен бетер сабап, куул чыкты үйүнөн»* (букв.: «Ее муж избил, как собаку-воровку, и выгнал из дома») [5, с. 300].

В русском языке зооним «собака» содержат фразеологизмы, называющие человека, который представляет опасность для окружающих, является источником агрессии, жестокости [6, с. 100].

Внешний вид Орозкула, человека полного и грузного, писатель характеризует через сравнение с образом вола – «как вол в борозде»:

«*Набычившись, цепляя плащом за кусты, он шел тяжело дыша, как вол в борозде* [4, с. 51].

При переводе на киргизский язык образ вола сохраняется, однако используется другое компаративное сочетание – «как упитанный вол»:

«*... мала тарткан өгүздөн бетер кышылдап, кара-көк болуп түтөгөн неме, үйүлүсү буржуюп, кыйналып барат* (букв.: «как упитанный вол, с жирными складками на шее, тяжело дыша, шел с трудом») [5, с. 273].

Кроме зоонима «вол», для описания поведения Орозкула используется зооним «конь/жеребец» в составе устойчивых сравнительных оборотов как в русском, так и в киргизском языке.

Орозкул с сожалением говорит, что ему нужно было после окончания техникума остаться в городе, там была бы другая жизнь:

« – Эх, взыграл бы я, как сытый конь на овсе!» [4, с. 52].

« – О, анда мен азоо айгырдай азынап турбас белем!» (букв.: «– Эх, ржал бы я громко и часто, как необъезженный жеребец!») [2, с. 277].

Упрямство и тупость Орозкула и русском, и в киргизском языках передаются через сравнение с ослом:

«*Ослу ведь не докажешь, что он осел»* [4, с. 67].

«*Эшектин эшек экенин өзүнө ишендире алмак белең»* (букв.: «Как докажешь ослу, что он осел») [5, с. 298].

Орозкулу в повести противопоставлен образ доброго, тихого и мечтательного ребенка. Дед Момун переживает за мальчика, который может остаться один, без защиты. Образ мальчика передается через сравнение с оленем, а образы Орозкула и подобных ему людей – через сравнение с волками:

«*Ведь такие, как Орозкул, возненавидят его и будут терзать, как волки загнанного оленя»* [4, с. 65].

«*Орозкулга окшогон немелердин колуна түшсө, карышкырдын камоосунда калган маралдай болот»* (букв.: «Если попадет к таким, как Орозкул, будет как олень, окруженный волками») [5, с. 296].

Взаимоотношения Орозкула и Момуна Ч. Айтматов образно характеризует через компаративный фразеологизм «как побитая собака», который в тексте подвергается авторской трансформации. Для того чтобы усилить эмоциональное воздействие на читателя, автор углубляет и расширяет исходный образ, включает новые, дополнительные компоненты в структуру фразеологизма. Орозкул презирает своего доброго и безответного тестя, который все ему прощает:

«*Оглянувшись, он увидел, как семенил следом дед Момун, точно преданная собака, побитая хозяином»* [4, с. 94]. В переводе на киргизский язык использовано компаративное сочетание «как побитая собака»:

«*Алардын артында таяк жеген иттей болуп, башын жерге салып, Момун чал келе жатат»* («букв.: За ними шел дед Момун, не поднимая голову, как побитая собака») [5, с. 335].

В повести используются национально специфичные зоонимы, например, кулан. В лингвокультуре киргизского народа образ этого животного олицетворяет силу и здоровье и используется в составе компаративного фразеологизма «как дикий кулан»:

«*Пропотеешь – и, бог даст, станешь утром, как дикий кулан»* [4, с. 91].

«Ачынбай тердеп жатсаң, эртең куландан соо туруп кетесиң» (букв.: «Если будешь спать, укрывшись одеялом, утром будешь здоровее кулана») [5, с. 332].

Фразеологизмы с компонентом-зоонимом в повести используются не только для характеристики человека, но и животных и неодушевленных предметов.

Так, Ч. Айтматов сравнивает молодую, красивую олениху со статной кобылицей:

«*А сама олениха, как кобылица статная, приносящая каждый год по жеребенку»* [4, с. 70].

«*Жылына кулун берген сүттүү бээдей болуп, сымбаты да келишкен»* (букв.: «Красива, как молочная кобылица, приносящая жеребенка каждый год») [5, с. 303].

Машины редко появляются в той местности, гле происходит действие повести, и жители воспринимают их как живых существ. Это передается через сравнение работы двигателя автомашины с рычанием барса:

«*Машина зарычала, как барс, и унеслась, догоняя своих»* [4, с. 78].

«Машине илбирсче күркүрөп, тапатаңдан атырылып жөнөдү» (букв.: «Машина, рыча как барс, с утра рванулась с места») [5, с. 313].

Качественно-обстоятельственный фразеологизм *как мышь* обозначает образ, способ передвижения машин, которые с высокой горы кажутся мальчику совсем крошечными:

«*Как мыши, бегали по дорогами крошечные автомашины, а за ними вились длинные, пыльные хвосты»* [4, с. 21]. При переводе используется эквивалентный фразеологизм:

«*Ийрелендеп чубалжыган кашка жолдо куйругун сүйрөй качкан чычкандарга окшоп, машинелер чаң үюлгутуп, аркы-терки жүрүшөт»* (букв: «Машины, поднимая пыль, ездят туда-сюда, убегающие как мыши, тянут за собой хвост») [5, с. 232].

Дедушка мальчика, Момун, добрый и трудолюбивый человек, отличался большим мастерством в крестянском труде:

«Момун в колхозе такие скирды ставил, что жалко было их зимой разобрать зимой: дождь стекал со скирды, как с гуся, а снег крышей двускатной ложился» [4, с. 13].

В переводе на киргизский язык используется узуальный фразеологизм *как с гуся вода:*

«Момун ит жондонтуп жыйган маянын бир тал чөбү чирибей, жаан жааса каздан куюлган суудай ылдый шорголоп, кышкысын кар астында күнү бүгүнкүсүндөй турар эле» (букв.: «Ни одна травинка со скирды, поставленной Момуном, не портилась, и вода стекала со скирды, как с гуся вода, а зимой под снегом стояла так, как будто поставили сегодня») [5, с. 219]. Таким образом, наблюдается замена сравнительного оборота с компонентом «гусь» на общеязыковой фразеологизм *как с гуся вода.*

Таким образом, в повести «Белый пароход» активно используются компаративные фразеологизмы с компонентами-зоонимами *рыба, змея, гусь, лошадь, конь, жеребец, жеребенок, кобыла, олень, кулан, кабан, собака, осел, мышь, птица, теленок, овца, барс, волк.* С их помощью автор ярко и образно передает поведение персонажей, их характер, особенности внешнего вида. Данные фразеологизмы часто создаются автором в качестве окказиональных единиц. Также активно используются общеязыковые компаративные фразеологизмы как в русском, так и в киргизском языках. В переводе могут использоваться различные способы передачи фразеологизмов: подбор эквивалента, фразеологические аналоги, описательные выражения, лексические средства. Ряд фразеологизмов выступает в трансформированном виде.

Библиографический список

1. Третьякова И.Ю. *Окказиональная фразеология (структурно-семантический и коммуникативно-прагматический аспекты)*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Ярославль, 2011.
2. Кадырмамбетова А.К. На пути к белому пароходу, или трагедия нравственного очищения у Айтматова. *Известия Национальной академии наук Кыргызской республики*. 2013; № 3: 101 – 110.
3. Гачев Г. *Чингиз Айтматов (В свете мировой культуры)*. Фрунзе, 1989.
4. Айтматов Ч.Т. Собрание сочинений: в 3 т. *Повести. Роман*. Москва: Молодая гвардия, 1983; Т. 2.
5. Айтматов Ч. Собрание сочинений: в 7 т. Москва, 1998; Т. 2.
6. Ратушная Е.Р. *Семантическая структура фразеологизмов в процессе ее формирования и функционирования (на материале фразеологизмов-наименований человека в современном русском языке)*. Курган: Издательство Курганского государственного университета, 2000.

References

1. Tret'yakova I.Yu. *Okkazional'naya frazeologiya (strukturno-semanticheskij i kommunikativno-pragmaticheskij aspekty)*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Yaroslavl', 2011.
2. Kadyrmambetova A.K. Na puti k belomu parohodu, ili tragediya nravstvennogo ochischeniya u Ajtmatova. *Izvestiya Nacional'noj akademii nauk Kyrgyzskoj respubliki*. 2013; № 3: 101 – 110.
3. Gachev G. *Chingiz Ajtmatov (V svete mirovoj kul'tury)*. Frunze, 1989.
4. Ajtmatov Ch.T. Sobranie sochinenij: v 3 t. *Povesti. Roman*. Moskva: Molodaya gvardiya, 1983; T. 2.
5. Ajtmatov Ch. Sobranie sochinenij: v 7 t. Moskva, 1998; T. 2.
6. Ratushnaya E.R. *Semanticheskaya struktura frazeologizmov v processe ee formirovaniya i funkcionirovaniya (na materiale frazeologizmov-naimenovanij cheloveka v sovremennom russkom yazyke)*. Kurgan: Izdatel'stvo Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta, 2000.

Статья поступила в редакцию 12.07.21

УДК 811.133.1

Kuznetsova N.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Methodology and Foreign Languages, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Pacific State University" (Khabarovsk, Russia), E-mail: kunavla@mail.ru*

THE MEANING OF THE WORD "JOY" IN THE EASTER EPICTLES OF HIS HOLINESS PATRIARCH KIRILL. The article presents an analysis of the inner meaning of the word "joy" based on the texts of the Easter epistles of the Bishop of the Russian Orthodox Church, Patriarch of Moscow and All Russia Kirill. The author attempts to consider and analyze different meanings of the word "joy". This work is based on the texts of the last four messages of Patriarch Kirill (2018 – 2021). It was taken into account that in each of the four messages the word "joy" had different lexical meanings, therefore, the work presents synonymous series that have different interpretations in each of the analyzed texts of the messages. The ambiguous word "joy" conceptualizes several states of joy: joy in helping a neighbor, joy in sharing it with people who are close in spirit and religion by the example of myrrh-bearing wives, joy in being tested by faith in the difficult year of the COVID-19 pandemic, joy in support of neighbors who have lost relatives, work, left without means of subsistence. The definitions of the concept of joy in authoritative secular dictionaries are considered, where it is emphasized that joy is mainly a consequence of satisfying a person's needs after acquiring some kind of material good, while spiritual sources (biblical encyclopedias and creations of saints Fathers) emphasize that joy is a consequence of the state of mind, union with God, bliss. The word "joy" has a spiritual meaning, in the first place are such concepts as salvation, spiritual satisfaction, grace.

Key words: **joy, message, Patriarch, satisfaction, consumption, resurrection, celebration, beauty.**

Н.В. Кузнецова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: kunavla@mail.ru*

ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА «РАДОСТЬ» В ПАСХАЛЬНЫХ ПОСЛАНИЯХ СВЯТЕЙШЕГО ПАТРИАРХА КИРИЛЛА

Статья посвящена анализу внутреннего значения слова «радость» на материале текстов пасхальных посланий Епископа Русской православной церкви, Патриарха Московского и всея Руси Кирилла. Автором предпринимается попытка рассмотреть и проанализировать разные значения слова «радость». Данная работа основывается на текстах четырех последних посланий патриарха Кирилла (2018 – 2021 гг.). Учитывалось, что в каждом из четырех посланий

слово «радость» имело разные лексические значения, поэтому в работе представлены синонимические ряды, имеющие разные интерпретации в каждом из анализируемых текстов посланий. Многозначное слово «радость» концептуализирует несколько состояний радости: радость в помощи ближнему, радость в том, чтобы разделить ее с близкими по духу и вероисповеданию людьми на примере жен-мироносиц, радость в испытании верой в сложный год пандемии COVID-19, радость в поддержке ближних, потерявших родственников, работу, оставшихся без средств к существованию. Рассмотрены дефиниции понятия «радость» в авторитетных светских словарях, где акцентируется внимание на том, что радость в основном является следствием удовлетворения потребностей человека после приобретения какого-либо материального блага, в то время как духовные источники (библейские энциклопедии и творения Святых Отцов) подчеркивают, что радость является следствием душевного состояния, единения с Богом, блаженства. Слово «радость» имеет духовный смысл, на первое место выходят такие понятия, как спасение, душевное удовлетворение, благодать.

Ключевые слова: **радость, послание, патриарх, удовлетворение, потребление, воскресение, торжество, красота.**

Цель статьи состоит в том, чтобы проинтерпретировать значение слова «радость» и показать, каким образом данное слово раскрывается в Пасхальных посланиях Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла. В качестве опорного материала были взяты послания за последние четыре года (с 2018 по нынешний год). В ходе анализа автор предпринимает попытку выявить и показать синонимичные ряды разного значения пасхальной радости.

Представляется интересным начать аналитическое рассуждение с сопоставления слова «радость» в светских и православных источниках. Согласно определению, которое приводит Ушаков Д.Н., радость – «чувство удовольствия, внутреннего удовлетворения, веселое настроение» [1]. Определения, данные в словарях Даля В.И. и Ожегова С.И., указывают на чувство наслаждения и веселья: «радость – веселье, услада, наслаждение, утеха» [2]; «Весёлое чувство, ощущение большого душевного удовлетворения» [3]. Ильин Е.П. в своей работе «Психофизиология состояний человека» акцентирует внимание на чувстве удовлетворения: «радость – состояние большого душевного удовлетворения по поводу сбывшихся желаний» [4, с. 86]. В Психологическом словаре Р.С. Немова и в словаре Ефремовой Т.Ф. понятию «радость» даны следующие определения: «положительная эмоция, возникающая у человека по поводу того, что ему приятно, желательно, что способствует полному удовлетворению актуальных для него потребностей» [5, с. 328]; «Чувство удовольствия, внутреннего удовлетворения» [6, с. 924]. В философском словаре Сагатовского В.Н. и в словаре Зорина В.И. определения, данные слову «радость», выделяют благо как основание для формирования чувства радости, при этом данное благо можно приобрести после деятельности потребления: «радость – интрогенная базовая ценность деятельности потребления, задающая его внутреннее (субъективное) основание» [7, с. 119], «чувство удовлетворения, возникающее вследствие обладания реальным или воображаемым благом» [8, с. 264].

Примечательно, что практически во всех приведенных дефинициях используется слово «удовлетворение», определяемое как «исполнение своих стремлений, желаний, потребностей» [3], то есть в светском понимании акцент внутреннего значения слова «радость» смещается в сторону удовлетворения потребностей и запросов человека, что характерно для современного общества, которое руководствуется принципами потребления, и образ жизни которого искусственно навязывается средствами массовой информации, формирующими общественное мнение.

Приведём толкования, которые дают слову «радость» Святые Отцы Церкви и православные авторы. В Библейской энциклопедии архимандрита Никифора понятие «радость» подчеркивает душевное состояние человека: «приятное душевное чувство, бывающее от получения или в ожидании какого-либо блага. Она считается между плодами Святого Духа и употребляется свящ. писателями для изображения всякого религиозного возбуждения» [9, с. 437]. Один из величайших отцов Церкви святитель Иоанн Златоуст в своих сочинениях подчеркивает логическую связь между добрыми делами человека и радостью, архиепископ Константинопольский также говорит о душе, которая радуется от того, что соединяется с Богом: «...Духовная радость честно и благопристойно приводит душу в единение с Богом, наполняет сладостью также и тех, кто находится с таким человеком…», «Радость... духовную и разумную производит не что иное, как сознание добрых дел, – посему, кто имеет добрую совесть и такие же дела, тот может постоянно праздновать» [10, с. 876].

Древний святой Христианской церкви Ефрем Сирин описывает радость как блаженство того, кто имеет радость духовную: «Блажен, кто всегда исполнен духовной радости и неленостно несет благое иго Господне; потому что будет он увенчан во славе» [11, с. 2678]. В.П. Вихлянцев в словаре к русской канонической Библии подчеркивает, что радость нельзя отождествлять с весельем: «…это слово в Писании имеет духовный и более глубокий смысл, чем обычная радость, и не имеет ничего общего с весельем» [12, с. 432].

В православном понимании слова «радость» акцент внутреннего значения смещается в сторону духовного, неземного чувства. На первое место выходят такие понятия, как духовность, благо, душевное удовлетворение, блаженство, благодать.

Основываясь на тех определениях, которыми Святые Отцы Церкви и православные авторы характеризуют слово «радость», можно утверждать, что это чувство является одним из ключевых в православии. Наивысшая кульминация данного чувства – это пасхальная радость, поскольку на Пасху православные в очередной раз констатируют, что Христос воскрес. Именно в таком контексте о пасхальной радости говорит святитель Григорий Богослов: «Пасха! Она у нас праздников праздник и торжество торжеств; настолько превосходит все торжества, не только человеческие и земные, но даже Христовы и для Христа совершаемые, насколько солнце превосходит звезды» [13, с. 763]. Лексический повтор «праздников праздник, торжество торжеств», который применяет святитель Григорий Богослов, способствует большей выразительности чувства радости, которую испытывает православный человек.

Недавно прославленный Русской православной церковью архимандрит Иоанн (Крестьянкин) говорит о пасхальной радости как о радости осознания вечной жизни, поскольку Воскресение Христа свидетельствует о Воскресении мертвых: «Не бывает, дорогие мои, радости светлее, чем наша пасхальная радость. Ибо мы радуемся тому, что в Воскресении открылась наша вечная жизнь. Наша радость пасхальная – это радость о преображении (изменении) всей нашей жизни в жизнь нетленную, в стремлении нашем к неумирающему добру, к нетленной красоте» [14, с. 328]. Тем самым архимандрит Иоанн делает акцент на том, что нет большей радости, чем радость пасхальная, поскольку она является доказательством жизни нетленной, неумирающей, а это значит, что пасхальная радость является кульминацией истинной радости.

О духовной, небесной радости в своих пасхальных посланиях говорит Патриарх Московский и всея Руси Кирилл. Нам представляется интересным проследить, каким образом раскрывается понятие «радость» в текстах пасхальных приветствий предстоятеля Русской православной церкви. В качестве примера автором взяты послания последних четырех лет. Дается сравнение и анализ, каким образом реализуется внутренний потенциал слова «радость». Например, в послании 2018 года патриарх говорит о радости – как о возможности помощи ближнему: «Поделимся же с окружающими радостной Евангельской вестью, подарим нашу любовь, заботу и внимание близким, сотворим добро тем, кто нуждается в нашей помощи и утешении» [15]. Патриарх подчеркивает, что только в утешении, доброделании, понимании и заботе о ближних человек может испытывать истинную радость. В данном контексте понятие «радость» имеет синонимичный ряд, предоставленный следующими словами: добро, беспечалие, забота, самопожертвование, поддержка.

В Пасхальном послании 2019 года понятие радость раскрывается через стремление православного человека поделиться великой радостью с близкими и теми людьми, кто им дорог. В своем послании патриарх Кирилл затрагивает праздник жён-мироносиц: «Подобно евангельским женам-мироносицам и иным ученикам Спасителя, которые стали первыми свидетелями воскресения, мы призваны возвещать сию великую радость людям – тем, кто нам близок и дорог, тем, кто нас окружает, тем, кого мы знаем» [16]. Именно жены-мироносицы стали первыми свидетелями воскресения и, таким образом, стали первыми, кто поделился радостью чуда с близкими людьми, которыми являлись апостолы. Хотелось бы подчеркнуть идею о том, что пасхальной радостью, прежде всего, хочется и следует делиться с духовными близкими людьми – теми, кто в полной мере разделит с вами радость Воскресения. Синонимичный ряд Пасхального обращения 2019 года может быть представлен следующими словосочетаниями: радость встречи, радость общения, разделить радость, радостные дни, совместно провести время.

Примечательно, что в Пасхальном послании 2020 года производная глагольная форма от слова радость встречается только в первом предложении: «Милостью Всещедрого Бога мы сподобились достигнуть светозарной пасхальной ночи и вновь радуемся славному Христову Воскресению» [17]. Это объясняется тем, что в 2020 году мир подвергся серьезному испытанию. Практически все страны были охвачены смертельным вирусом COVID-19, и многие православные прихожане не смогли участвовать в Празднике праздников. Акцент смещается на понятие «испытание верой», «терпение друг друга».

Патриарх говорит о том, что настоящая духовная свобода обретается только через познание Господа, и никакие внешние ограничения не могут отнять единство с Господом: «Никакие внешние ограничения не должны расторгнуть наше единство и отнять у нас ту настоящую духовную свободу, которую мы все обрели чрез познание Господа и Спасителя нашего Иисуса Христа, победившего смерть и даровавшего нам возможность называться и быть детьми Божиими» [17]. В послании 2020 года понятие «вера» раскрывается через следующие словосочетания: исповедание веры, претерпеть до конца, благодатная помощь, начало спасения, возрождение человека.

В послании 2021 года как следствие пандемии Патриарх Кирилл подчеркивает важность поддержки тех, кто болен и немощен, тех, кто потерял родных и близких, тех кто лишился работы: «В нынешнее непростое время особенно важно поддержать тех, кто болен и немощен, кто скорбит из-за утраты своих родных и близких, кто лишился средств к существованию, кто не может прийти в храм.

Окажем посильную помощь страждущим, не пройдём равнодушно мимо тех, кто нуждается в человеческом участии, внимании и заботе» [18].

Оказав посильную помощь по духу близким людям, мы сможем в полноте истинной радости причаститься и свидетельствовать о воскресшем Христе: «Дорогие мои, сердечно поздравляю вас с великим праздником Пасхи и желаю вам крепкого здравия и щедрот от Жизнодавца Иисуса. Милостивый Господь да сподобит всех нас истее причащатися Ему в невечернем дни Царствия Его и радостно свидетельствовать: Христос Воскресе!» [18]. В праздничном послании 2021 года понятие «радость» может иметь следующие смежные существительные: утешение, испытание, поддержка, опора, содействие, покровительство, опека, заступничество.

Как показал проведенный анализ понятия слова «радость», дефиниции в светских словарях указывают на такие смежные с радостью слова, как удовольствие, удовлетворение своих потребностей, что характерно в обществе потребления. Подчеркивается, что наслаждение, утеха, удовлетворение своего внутреннего «я» занимают главенствующие позиции.

В библейских словарях и в трудах святых отцов Церкви слово «радость» имеет духовный смысл, на первое место выходят такие понятия, как благо, спасение, душевное удовлетворение, благодать.

В рамках данной статьи понятие пасхальной радости рассматривается как кульминационная точка, как пик той радости, которую может испытывать православный христианин, констатирующий очевидное – Христос воскресе! В рамках данного анализа автором были рассмотрены несколько интерпретаций слова радость, поскольку в каждом из четырех Пасхальных посланий Святейшего Патриарха Кирилла данное слово раскрывается по-разному, а именно: радость в помощи ближнему (2018 г.), радость в том, чтобы разделить ее с ближними (2019), радость в испытании верой (2020), радость в поддержке ближних (2021).

Библиографический список

1. Ушаков Д.Н. *Большой толковый словарь современного русского языка*. Москва: Издательство Альта-Принт, 2005. Available at: https://ushakovdictionary.ru/letter.php?charkod=208
2. Даль В. *Толковый словарь живого великорусского языка (современное написание слов)*. Available at: http://slovardalja.net/word.php?wordid=29133
3. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка: Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений*. Available at: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=28777
4. Ильин Е.П. *Психофизиология состояний человека*. Санкт-Петербург: Издательство Питер, 2005.
5. Немов Р.С. *Психологический словарь*. Москва: Издательство Владос, 2007.
6. Ефремова Т.Ф. *Современный толковый словарь русского языка*. Москва: Издательство АСТ, 2005.
7. Сагатовский В.Н. *Философия антропокосмизма*. Авторский словарь. Санкт-Петербург: Издательство Петрополис, 2013.
8. Зорин В.И. *Евразийская Мудрость от А до Я*. Толковый словарь. Алматы: Издательство Сөздік-Словарь, 2002.
9. Никифор, архим. *Библейская энциклопедия*. Москва: Издательство Терра, 1991.
10. Св. Иоанн Златоуст. *Полное собрание сочинений*. Москва: Издательство АСТ, 2005.
11. Св. преп. Ефрем Сирин. *Собрание творений*. Москва: Издательство Новое небо, 2018; Т. 1.
12. Вихлянцев В.П. *Библейский словарь*. Москва: Издательство Сам Полиграфист, 2010.
13. Св. Григорий Богослов. *Творения. Слово 45*. Москва: Издательство Сибирская Благозвонница, 2010.
14. Иоанн (Крестьянкин), архим. *Проповеди*. Москва: Издательство Отчий дом, 2010.
15. *Пасхальное послание Патриарха Московского и всея Руси Кирилла*. 2018. Available at: http://www.patriarchia.ru/db/text/5166504.html
16. *Пасхальное послание Патриарха Московского и всея Руси Кирилла*. 2019. Available at: http://www.patriarchia.ru/db/text/5409063.html
17. *Пасхальное послание Патриарха Московского и всея Руси Кирилла*. 2020. Available at: http://www.patriarchia.ru/db/text/5621965.html
18. *Пасхальное послание Патриарха Московского и всея Руси Кирилла*. 2021. Available at: http://www.patriarchia.ru/db/text/5797455.html

References

1. Ushakov D.N. *Bol'shoj tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo Al'ta-Print, 2005. Available at: https://ushakovdictionary.ru/letter.php?charkod=208
2. Dal' V. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka (sovremennoe napisanie slov)*. Available at: http://slovardalja.net/word.php?wordid=29133
3. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: Okolo 100 000 slov, terminov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Available at: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=28777
4. Il'in E.P. *Psihofiziologiya sostoyanij cheloveka*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Piter, 2005.
5. Nemov R.S. *Psihologicheskij slovar'*. Moskva: Izdatel'stvo Vlados, 2007.
6. Efremova T.F. *Sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2005.
7. Sagatovskij V.N. *Filosofiya antropokosmizma*. Avtorskij slovar'. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Petropolis, 2013.
8. Zorin V.I. *Evrazijskaya Mudrost' ot A do Ya*. Tolkovyj slovar'. Almaty: Izdatel'stvo Sɵzdik-Slovar', 2002.
9. Nikifor, arhim. *Biblejskaya `enciklopediya*. Moskva: Izdatel'stvo Terra, 1991.
10. Sv. Ioann Zlatoust. *Polnoe sobranie sochinenij*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2005.
11. Sv. prep. Efrem Sirin. *Sobranie tvorenij*. Moskva: Izdatel'stvo Novoe nebo, 2018; T. 1.
12. Vihlyancev V.P. *Biblejskij slovar'*. Moskva: Izdatel'stvo Sam Poligrafist, 2010.
13. Sv. Grigorij Bogoslov. *Tvoreniya. Slovo 45*. Moskva: Izdatel'stvo Sibirskaya Blagozvonnica, 2010.
14. Ioann (Krest'yankin), arhim. *Propovedi*. Moskva: Izdatel'stvo Otchij dom, 2010.
15. *Pashal'noe poslanie Patriarha Moskovskogo i vseya Rusi Kirilla*. 2018. Available at: http://www.patriarchia.ru/db/text/5166504.html
16. *Pashal'noe poslanie Patriarha Moskovskogo i vseya Rusi Kirilla*. 2019. Available at: http://www.patriarchia.ru/db/text/5409063.html
17. *Pashal'noe poslanie Patriarha Moskovskogo i vseya Rusi Kirilla*. 2020. Available at: http://www.patriarchia.ru/db/text/5621965.html
18. *Pashal'noe poslanie Patriarha Moskovskogo i vseya Rusi Kirilla*. 2021. Available at: http://www.patriarchia.ru/db/text/5797455.html

Статья поступила в редакцию 07.07.21

УДК 811

Liu Xin, *postgraduate, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: 438015102@qq.com*

THE MULTIDIMENSIONAL NATURE OF THE STUDY OF L. N. TOLSTOY'S NOVEL "ANNA KARENINA" IN CHINESE LITERARY STUDIES. The article reviews the research of Leo Tolstoy's novel "Anna Karenina" in the literary criticism of China, demonstrates the relevant scientific achievements in Chinese literary criticism, examines the evolution of the perception of Leo Tolstoy's novel by Chinese literary critics. The scientific novelty of the research lies in the fact that this scientific article examines translations, monographs, articles in periodicals in China over the past 60 years that affect the novel "Anna Karenina". There are currently a significant number of scientific publications on this topic. As a result, it is proved that for sixty years of working with the literary heritage of Leo Tolstoy, independent research directions have been formed. The identification of the main directions of research in the Chinese literary environment contributes to the cultural exchange in the field of literary comparative studies between the Russian Federation and the People's Republic of China.

Key words: **L. Tolstoy, Anna Karenina, literary criticism, Chinese criticism.**

Лю Синь, *аспирант, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: 438015102@qq.com*

МНОГОАСПЕКТНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ РОМАНА Л.Н. ТОЛСТОГО "АННА КАРЕНИНА" В КИТАЙСКОМ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ

В статье проводится обзор исследований романа Л.Н. Толстого "Анна Каренина" в литературоведении Китая, демонстрируются соответствующие научные достижения в китайской литературной критике, рассматривается эволюция восприятия романа Л.Н. Толстого "Анна Каренина" китайскими литературоведами. Научная новизна исследования состоит в том, что в данной научной статье рассматриваются затрагивающие роман "Анна Каренина" переводы,

монографии, статьи в периодических изданиях Китая за последние 60 с лишним лет. Научных публикаций по этой теме на данный момент существует значительное количество. В результате доказано, что на протяжении шестидесяти лет работы с литературным наследием Л.Н. Толстого сформировались самостоятельные направления исследования. Выявление основных направлений исследования в китайской литературной среде способствует культурному обмену в сфере литературной компаративистики между РФ и КНР.

Ключевые слова: **Л. Толстой, «Анна Каренина», литературоведение, китайская критика.**

Л.Н. Толстой является одним из самых известных писателей и мыслителей во всём мире, в начале XX века произведения Л. Толстого и критические статьи о его творчестве стали появляться в Китае. Множество китайских выдающихся писателей и учёных переводили произведения Льва Толстого, анализировали его идеи и художественное своеобразие, что заложило прочную основу для изучения толстовской поэтики. Стоит отметить, что роман "Анна Каренина" (1873 – 1877) привлек пристальное внимание китайских литературных исследователей. Он является одним из самых переводимых и исследуемых произведений, написанных на русском языке. В 1954 году в Китае вышел перевод романа "Анна Каренина" (переводчик Чжоу Ян, Се Сутай. Кит. 周扬、谢素台). С начала 80-х до конца прошлого века такие переводчики, как Цао Ин (кит. 草婴. 1981 г.), Цзинь Гэ (кит. 靳戈. 1988 г.), Ли Ган (кит. 力冈. 1992 г.), Чжи Лян (кит. 智量. 1996 г.), Пэй Цзяцинь (кит. 裴家勤. 1996 г.) опубликовали свои версии перевода романа в разных издательствах. В связи с тем, что за последние 20 лет интенсифицировалась работа по переводу классической русской литературы, в Китае насчитывается более 20 версий перевода данного романа. С 2002 года по 2019 год такие китайские переводчики, как Кэ Бин (кит. 克冰. 2002 г.), Ян Нань (кит. 杨楠. 2003 г.), Ци Боя (кит. 齐博雅. 2003 г.), Чжун Сихуа (кит. 钟锡华. 2004 г.), Гэ Чунюе (кит. 葛崇岳. 2004 г.), Цзян Мин (кит. 姜明. 2004 г.), Гао Хуэйцюань, Ши Гошэн (кит. 高惠群、石国生. 2006 г.), Ли Чуньжун (кит. 利春蓉. 2006 г.), И Цзюньи (кит. 易俊. 2006 г.), Ван Инли (кит. 王英丽. 2012 г.), Гун Сюнь (кит. 龚勋. 2017 г.), Син Линьлинь (кит. 邢琳琳. 2016 г.), Цзян Сяндун, Хань Тини (кит. 姜向东, 韩霆. 2017 г.), У Сяо (кит. 吴晓. 2011 г.), Яо Цзинь жун (кит. 姚锦镕. 2016 г.), Гао Чжи (кит. 高植. 2013 г.), Юй Давэй (кит. 于大卫. 2019 г.), Чукээр (кит. 楚珂儿. 2014 г.), Цзинь Лихуа (кит. 金丽华. 2016 г.), У Сяоцзяо (кит. 吴晓姣. 2017 г.) и др., выполнили перевод романа "Анна Каренина" на китайский язык.

Монографии, посвященные исследованиям романа "Анна Каренина"

В 1980 году Народным издательством Внутренней Монголии (Внутренняя Монголия) была опубликована книга В. Жданова «Творческая история "Анны Карениной"» (1957), переведённая китайским учёным Лэй Чэндэ на китайский язык (кит. «安娜·卡列尼娜创作过程»). Это была первая книга о Л. Толстом, изданная в Китае. В 1982 году вышел в свет сборник критических статей «Л. Толстой в оценке русских писателей и критиков» на китайском языке (кит. «俄国作家评论家论列夫·托尔斯泰»; Пекин: Китайское издательство социальных наук). Стоит отметить, что данная книга играет значимую роль в исследовании произведений Л. Толстого в литературоведении Китая. В этой книге отдельный раздел посвящён исследованию романа "Анна Каренина", что заложило прочную основу для дальнейшего исследования этого романа. Данное исследование до сих пор является востребованным как для студентов, аспирантов, изучающих русскую литературу, так и для китайских литературоведов.

В 1985 году Лэй Чэндэ, Цзинь Лючунь, Ху Жицзя в своей книге «Исследования творчества Л. Толстого » (кит. «托尔斯泰作品研究»; Сиань: Народное издательство Шэньси) в специальном разделе провели анализ романа "Анна Каренина". В 1988 году Ян Сыцун опубликовал книгу под названием «Интерпретация "Анны Карениной"» (кит. «安娜·卡列尼娜鉴赏»; Чунцин: Изд-во «Чунцин»), в которой были подробно проанализированы такие аспекты, как архетип Анны Карениной, содержание романа, любовная трагедия Анны Карениной, образ Левина, структурное искусство и психологическое описание.

Говоря о китайском толстоведении, необходимо отметить важный вклад, который внесла в него китайская ученая Ни Жуйцинь. В 1989 году она написала книгу под названием «Сравнительные исследования Л. Толстого» (кит. «列夫·托尔斯泰对比研究»; Шанхай: Издательство Восточно-Китайского педагогического университета).

Данная монография представляет собой специальное издание к 160-летней годовщине со дня рождения великого русского писателя Л. Толстого. Стоит отметить, что в этой книге исследованию образа Анны Карениной посвящён специальный раздел. В 1990 году исследователь Чэн Чжэнминь в своей книге «Исследование психологии творчества русских писателей» (кит.«俄国作家创作心理研究»; Тяньцзинь: литературно-художественное издательство Байхуа) посвятил одну главу Л. Толстому. Ян Чжэнминь особое значение придал миру эмоций в творчестве Толстого.

В 2000 году Цинь Дэжу перевёл работу российского литературоведа Н. Гусева «Жизнь Л.Н. Толстого. Толстой в расцвете художественного гения» (1862 – 1877) (1954 г.) на китайский язык (кит. «托尔斯泰艺术才华的顶峰»; Ухань: Народное издательство Хубэй). В 2008 году в Китайском издательстве социальных наук вышла книга «Исследования Л. Толстого» (кит. «托尔斯泰研究», Пекин) под редакцией Ян Чжэнсянь. Третья глава посвящена исследованиям романа "Анна Каренина", в которой учёный уделил пристальное внимание изучению таких аспектов, как процесс творчества, сюжеты и мотивы, образы персонажей, эпиграф к роману, художественное своеобразие и т.п.

Важным явлением в китайском толстоведении стал выход книги «Влияние литературы: Толстой в Китае» в 2009 году. (кит. «文学的影响力—托尔斯泰在中国» ; Наньчан: Издательства университетов Цзянси). Можно сказать, что данная книга сыграла важную роль в рецепции наследия Л. Толстого, так как в ней собраны опубликованные статьи таких китайских исследователей первой половины XX века, как Лу Синь(кит.鲁迅), Мао Дунь (кит.茅盾), Цюй Цюбай (кит.瞿秋白), Чжан Вэньтянь (кит.张闻天), Ба Цзинь (кит.巴金), Ся Янь (кит.夏衍), Ху Юйчжи (кит.胡愈之), Гэн Цзе Чжи (кит.耿济之) и т.п. Стоит отметить, что в данной книге специальный раздел посвящён исследованию смерти Анны Карениной.

Критические статьи о романе "Анна Каренина", опубликованные в периодических изданиях

Как шедевр мирового искусства, роман "Анна Каренина" на протяжении более 60 лет находится в фокусе внимания китайских литературоведов, вызывая большой интерес китайской критики. Первая научная статья, затрагивающая роман "Анна Каренина", появилась в 1956 году. Китайский учёный Гао Чжи в своей статье «Л.Н. Толстой и его произведения» дал краткий обзор биографии Л.Н. Толстого и краткое содержание романов «Война и мир» и «Анна Каренина». Позже в китайских периодических изданиях разных направлений стали появляться многочисленные критические статьи. На современном этапе задача восприятия данного романа не утратила своей актуальности в Китае. В литературоведении Китая сформировалось несколько направлений изучения романа Л.Н. Толстого "Анна Каренина". Остановимся кратко на аспектах исследования на примере конкретных работ.

1. Исследование образа Анна Карениной

В литературоведении Китая начало изучения образа Анна Карениной можно отнести к 1962 году, когда китайский литературный критик Ляо Шицзянь в статье «Об образе Анны Карениной» предложил краткий анализ образа героини, на этом основании он констатировал, что «главная причина, по которой образ Анны так волнует и вызывает сочувствие, заключается в ее мужественной борьбе и трагической смерти, обвиняющей во тьме и грехе аристократическое буржуазное общество» [1, с. 64]

В 1980 году китайский учёный Цинь Цзинь опубликовал статью «Сопротивление и бунт – об образе Анны Карениной», в которой отметил, что художественный образ Анны типичен для периода стремительных перемен в российском обществе. Её идеологический характер сложен и противоречив, с положительными и отрицательными обратными факторами [2, с. 52].

В 1980 году Ли Хаочжи в статье «Луч в тёмном царстве – типичное значение образа Анны Карениной» подчеркнул, что «роман "Анна Каренина" с трагизмом жизни героя дает полную картину реальности переходного периода в российской истории» [3, с. 63].

В 2006 году Цзинь Яна в своей статье «Очарование индивидуальности Анны Карениной» констатировала, что «образ Анны воплощает также еще одну выдающуюся традиционную черту русской литературы – идеализацию женских образов» [4, с. 226].

В 2007 году БаоТао и Ни Сяочунь опубликовали статью «Вечный свет кометы – о формировании литературного образа Анны Карениной», в которой отмечается, что «используя творческую манеру критического реализма, Толстой описывает стремление Анны Карениной к истинной любви, и трагический финал с критическим реализмом и формирует прекрасный и благородный образ трагического героя Анны Карениной» [5, с. 76].

Стоит отметить, что в последнее десятилетие изучение образа Анны Карениной не утратило актуальности в литературоведении Китая. Об этом свидетельствует ряд статей, опубликованных такими литературоведами, как Чжан Ин («Сложности образа Анны Карениной», 2009 г.), Гао Цзе («Анализ персонажей в романе "Анна Каренина"», 2010 г.), Лю Сумэй («Многоаспектный анализ образа Анны Карениной», 2013 г.), Су Цзяньфу («Об образе Анны Карениной», 2014 г.), Чэнь Тин («Анна Каренина – свободная женщина, 2018 г.) и т.п.

Кроме вышеупомянутых статей, китайские учёные проявили повышенный интерес к сравнительному анализу романа "Анна Каренина" и таких литературных произведений, как роман Лу Яо "Обычный мир" (кит. «平凡的世界»), роман Дэвида Герберта Лоуренса "The Rainbow", роман Гюстава Флобера "Madame Bovary", роман Цао Сюэцинь "Сон в красном тереме", роман Цао Юй "Гроза" (кит. «雷雨»), роман "Цветы сливы в золотой вазе" (кит. «金瓶梅»), роман Томаса Харди "Tess Of The D'urbervilles", роман Стендаля "Le Rouge et le Noir" и т.д.

2. Любовная трагедия Анны Карениной

Исследование любовной трагедии в романе "Анна Каренина" в китайской литературной среде началось в 1965 году. Китайский учёный Ляо Шицзянь в своей статье «О любовной трагедии Анны Карениной» отмечает, что она – "болезнь времени" переходного периода в России. Это также конкретное отражение противоречивого мировоззрения Л. Толстого [6, с. 90].

Начиная с 90-х годов, в китайском литературоведении появляется устойчивый интерес к изучению любовной трагедии Анны Карениной. Было опубликовано множество статей, касательно данной темы: Ян Сыцун «Новый анализ любовной трагедии Анны Карениной» (1990 г.), Ван Ляонан «Огонь и лёд» – анализ

любовной трагедии Анны Карениной (1999 г.), Лун Хуайчжу «Жизнь – Человечность – Любовь – интерпретация любовной трагедии Анны Карениной» (2001 г.), Цзоу Юньхун «Женщина – отступница в погоне за любовью и счастьем» – типичное значение трагического образа Анны Карениной (2008 г.), Чжан Вэньлан «Анна борется за любовь: Анализ трагической судьбы героини Анны Карениной» (2011 г.), Лю Сяожуй «Глядя на женский образ Анны из любовной трагедии Анны Карениной» (2012 г.), Чжан фан «Краткий анализ любовной трагедии Анны Карениной» (2014 г.) и т.п.

3. Психологизм в романе "Анна Каренина"

С начала 80-х годов 20 века объектом литературной критики становится изучение диалектики души в романе "Анна Каренина". Аналогичную тему рассматривают в своих статьях Сюй Хуэйпин «О диалектике души» (1981 г.), Лэй фан «Мастер психологического анализа», рассматривающий искусство психологического описания Толстого на примере "Анна Каренина" (1997 г.), Цзэн Ган «О психологизме Анны Карениной (1999 г.), Сян Цзин «О психологическом описании Анны Карениной» (2002 г.) и т.д.

4. Эпиграф к роману «Мне отмщение, и Аз воздам»

В китайской академической среде уделяется особое внимание изучению эпиграфа "Мне отмщение, и Аз воздам" к роману Л. Толстого "Анна Каренина". В 1982 году китайский литературовед Ли Ляню в своей научной статье "Мне отмщение, и Аз воздам" о понимании смысла эпиграфа к роману Толстого "Анна Каренина" отметил, что «это авторское осуждение русского дворянского общества, которое стало причиной трагедии Анны» [7, с. 90].

В 2002 году Лэй Чэндэ опубликовал статью «Коннотация эпиграфа – третья работа по изучению художественного творчества Л. Толстого». В 2008 году Цзинь Яна опубликовала статью «Новая интерпретация эпиграфа "Мне отмщение, и Аз воздам"».

5. Символические значения в романе

С начала 80-х годов XX века в литературоведении Китая очевидным становится усиление внимания к проблемам символического значения в романе "Анна Каренина". В 1981 году Сун Хуэйлин перевела научную статью Л.И. Ерёминой «Свет как символ и реальность в романе Л. Толстого "Анна Каренина"» (1978 г.) на китайский язык. В 2007 году Чжао Шумэй опубликовала статью «Символическое значение маленького мужика с взъерошенною бородой в романе "Анна Каренина"».

В 2020 году Пэн Вэньчжао и Лю Сытун опуликовали статью «Исследование символического значения культурной концептуальной области "Поезд" в творчестве Толстого с точки зрения лингвокультурологии – на примере романа "Анна Каренина"». В данной статье авторы отмечают, что культурная концепция поезда в "Анне Карениной" представляет собой трехслойную структуру: "поезд", "платформа", "пассажир". Культурная концепция поезда играет важную фоновую и акцентирующую роль в содействии развитию сюжета и формированию характера персонажей [8, с. 65].

В 2021 году Хуан Е, Ван Инин опубликовали статью «Анализ образа железной дороги в романе "Анна Каренина"» и т.д.

6. Структура романа "Анна Каренина"

Среди многочисленных литературных параллелей особое внимание китайских литературных критиков привлекает изучение структуры романа "Анна Каренина": Ян Сыцун «О структуре "внутренней связи" в романе "Анна Каренина"» (1988 г.), Лю Я «Структура и искусство описания в романе "Анна Каренина"» (1998 г.), Хэ Тяньчжун, Тан Миншэн «Дискуссия о художественной структуре "Анна Каренина"» (2004 г.) и т.п.

7. Религиозное значение в романе "Анна Каренина"

С 1993 года в китайском литературоведении начинается исследование религиозного значения романа "Анна Каренина". Китайский литературовед Сюй Гуйтин в своей статье «Религиозное значение в романе "Анна Каренина"» констатирует, что «это произведение с огромным жизненным потенциалом, но также полное бесконечных исследований и поисков Толстым будущего родины предков, судьбы дворянского сословия, жизни и смерти, смысла жизни. В этом исследовании и стремлении он растворился в тяжелом и глубоком религиозном сознании» [9, с. 80].

В 2016 году Сунь Ян и Чжан Цзе в статье «Выход за пределы реальности истории: религиозная интерпретация Анны Карениной» отмечают, что «…роман отражает и критикует реальность истории, под влиянием религиозных взглядов Толстого сформировалась уникальная форма повествовательного искусства, выходящая за рамки социальной реальности того времени» [10, с. 144].

В статье осуществился анализ подходов к исследованию романа "Анна Каренина" в литературоведении Китая. Было доказано, что китайские литературоведы уделяют пристальное внимание исследованиям таких направлений, как исследование образа и любовной трагедии Анны Каренины, психологизм в романе, эпиграф к роману, символические значения в романе, структура и религиозное значение романа "Анна Каренина". Изучение романа в китайском литературоведении берет свое начало в первой половине XX века и является актуальным по сей день, благодаря многообразности и системе символики романа открываются новые грани и расширяется фокус исследований. Именно поэтому роман заслуживает более углубленного исследования в будущем.

Библиографический список

1. Ляо Ш. Об образе Анны Карениной. *Вестник университета Сунь Ятсена (социальная наука).* 1962; № 1: 52 – 64.
2. Цинь Ц. Сопротивление и бунт – об образе Анны Карениной. *Вестник социальных наук, Цзилиньского университета.* 1980; № 5: 45 – 54.
3. Ли Хаочжи. Луч в тёмном царстве – типичное значение образа Анны Карениной. *Вестник Наньчанского университета (Издание по гуманитарным и социальным наукам).* 1980; № 3: 60 – 63.
4. Цзинь Я. Очарование индивидуальности Анны Карениной. *Обозрения русской культуры.* 2006; № 1: 226 – 248.
5. Бао Т., Ни С. Вечный свет кометы – о формировании литературного образа Анны Карениной. *Вестник педагогического училища Чичжоу.* 2007; № 4: 76 – 78.
6. Ляо Ш. О любовной трагедии Анны Карениной. *Вестник университета Сунь Ятсена (Издание по философии и социальным наукам).* 1965; № 3: 81 – 90.
7. Ли Л. "Мне отмщение, и Аз воздам" – о понимании смысла эпиграфа к роману Толстого "Анна Каренина". *Советская литература.* 1982; № 6: 89 – 90.
8. Пэн В., Лю С. Исследование символического значения культурной концептуальной области "Поезд" в творчестве Толстого с точки зрения лингвокультурологии – на примере романа "Анна Каренина". *Изучение Северо-Восточной Азии на иностранных языках.* 2020; № 2: 60 – 66.
9. Сюй Г. Религиозное значение в романе "Анна Каренина". *Вестник Тяньцзиньского педагогического университета (Издание по социальным наукам).* 1993; № 5: 77 – 80.
10. Сунь Ян, Чжан Цзе. Выход за пределы реальности истории: религиозная интерпретация Анны Карениной. *Исследования зарубежной литературы.* 2016; № 5: 137 – 145.

References

1. Lyao Sh. Ob obraze Anny Kareninoj. *Vestnik universiteta Sun' Yatsena (social'naya nauka).* 1962; № 1: 52 – 64.
2. Cin' C. Soprotivlenie i bunt – ob obraze Anny Kareninoj. *Vestnik social'nyh nauk, Czilin'skogo universiteta.* 1980; № 5: 45 – 54.
3. Li Haochzhi. Luch v temnom carstve – tipichnoe znachenie obraza Anny Kareninoj. *Vestnik Nan'chanskogo universiteta (Izdanie po gumanitarnym i social'nym naukam).* 1980; № 3: 60 – 63.
4. Czin' Ya. Ocharovanie individual'nosti Anny Kareninoj. *Obozreniya russkoj kul'tury.* 2006; № 1: 226 – 248.
5. Bao T., Ni S. Vechnyj svet komety – o formirovanii literaturnogo obraza Anny Kareninoj. *Vestnik pedagogicheskogo uchilischa Chichzhou.* 2007; № 4: 76 – 78.
6. Lyao Sh. O lyubovnoj tragedii Anny Kareninoj. *Vestnik universiteta Sun' Yatsena (Izdanie po filosofii i social'nym naukam).* 1965; № 3: 81 – 90.
7. Li L. "Mne otmschenie, i Az vozdam" – o ponimanii smysla `epigrafa k romanu Tolstogo "Anna Karenina". *Sovetskaya literatura.* 1982; № 6: 89 – 90.
8. P`en V., Lyu S. Issledovanie simvolicheskogo znacheniya kul'turnoj konceptual'noj oblasti "Poezd" v tvorchestve Tolstogo s tochki zreniya lingvokul'turologii – na primere romana "Anna Karenina". *Izuchenie Severo-Vostochnoj Azii na inostrannyh yazykah.* 2020; № 2: 60 – 66.
9. Syuj G. Religioznoe znachenie v romane "Anna Karenina". *Vestnik Tyan'czin'skogo pedagogicheskogo universiteta (Izdanie po social'nym naukam).* 1993; № 5: 77 – 80.
10. Sun' Yan, Chzhan Cze. Vyhod za predely real'nosti istorii: religioznaya interpretaciya Anny Kareninoj. *Issledovaniya zarubezhnoj literatury.* 2016; № 5: 137 – 145.

Статья поступила в редакцию 18.07.21

УДК 82.801.6

***Manskov A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: a-manskov@yandex.ru*

SMELLS IN THE ARTISTIC WORLD OF S.D. KRZHIZHANOVSKY. The study of the ways of perception of reality in the artistic world of S.D. Krzyzhanovsky is rather relevant today. The auditory and visual codes are most interesting because of their functionality. However, the olfactory code is still unexplored. Smells play a big role in the works of Krzyzhanovsky. They can be divided into two groups: pleasant and unpleasant. Unpleasant smells are dominant. Often the reader's attention is focused on the repulsive nature of the smell. In the writer's works, the olfactor code interacts with the cultural code of death. Through the smells, the space of the

artistic world is divided into the living and the dead. The image of the coming apocalypse and the death of all humanity, which is also recreated by the olfactor code, has a special expression. All these facts show the originality and significance of the smells in Krzyzhanovsky's novels and stories.

Key words: **olfactory code, smells, perception, artisticworld, death**.

А.А. Манскова, *канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: a-manskov@yandex.ru*

ЗАПАХИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ С.Д. КРЖИЖАНОВСКОГО

Изучение способов восприятия реальности в художественном мире С.Д. Кржижановского на сегодняшний день является актуальным. Среди них преимущественно исследуются аудиальные и визуальные коды в силу их функциональности. Однако ольфакторный код до сих пор остается неизученным. Запахи играют большую роль в произведениях Кржижановского. Их можно разделить на две группы: приятные и неприятные. Неприятные запахи являются доминирующими. Часто читательское внимание акцентируется на отталкивающем характере запаха. В произведениях писателя ольфакторный код взаимодействует с культурным кодом смерти. Посредством запахов осуществляется разделение пространства художественного мира на живое и мертвое. Особой экспрессией обладает образ грядущего апокалипсиса и смерти всего человечества, воссоздаваемый также посредством ольфакторного кода. Все это свидетельствует о своеобразии и значимости запахов в новеллах и повестях Кржижановского.

Ключевые слова: **ольфакторный код, запахи, восприятие, художественный мир, смерть.**

С.Д. Кржижановский (1887 – 1950) – самобытный русский писатель-модернист. Все написанное им можно определить общим понятием «интеллектуальная проза». Неслучайно его излюбленным жанром являлась философская новелла, а свою первую книгу он назвал «Сказки для вундеркиндов». Произведения Кржижановского требуют от читателя терпения, наличия высокой эрудиции при узнавании интертекстуальных аллюзий и осознанной интеллектуальной работы при вхождении в структуру текста, насыщенного многочисленными метафорами и философскими сентенциями.

С момента выхода в печать первой книги «прозеванного гения» прошло более тридцати лет. За это время сформировался научный аппарат, были описаны основные константы его художественного мира. Сейчас осуществляются первые попытки изучения способов чувственного познания и способов восприятия действительности в новеллах и повестях Кржижановского. Приоритетными являются исследования аудиального и визуального кодов, в силу того, что большую часть информации о мире человек получает посредством зрения и слуха. Подтверждение этому – исследования А.А. Манскова «Дефекты зрения в художественном мире С.Д. Кржижановского, Е.Г. Трубецковой «Мотив деформации зрения в новеллах С.Д. Кржижановского», С.П. Лавлинского «Позиция нарратора и читателя в повести Сигизмунда Кржижановского "Автобиография трупа"» и другие.

Кржижановский следует логике модернистского дискурса: интерес писателей-модернистов к телесным аномалиям, их осмысление.

Персонажи Кржижановского в этом не составляют исключения. Исследовательский интерес, как правило, определяется деформациями, связанными с обозначенными органами чувств. (Кржижановский следует логике модернистского дискурса: интерес писателей-модернистов к телесным аномалиям, их осмысление). Изучение ольфакторного кода пока остается в стороне, поэтому цель этой статьи – устранить возникшую научную лакуну.

Значительное место в художественном мире Кржижановского занимают запахи и особенности их восприятия персонажами. Диапазон запахов широк: от приятных до отталкивающих. Они могут быть как природного (естественного) происхождения (древесная смола, ароматы цветов, продукты жизнедеятельности человека: пот, кровь, нечистоты), так и созданные искусственно (запах типографской краски, магические эликсиры). Все они соотносятся с эмоциональными переживаниями персонажей и обладают релевантностью.

В качестве примера приятных ароматов возьмем новеллу «Книжная закладка». Уже в самом ее начале персонаж делится своими симпатиями. «*Я бросил закладку еде-то между недочитанных строк и вскоре забыл и о прикосновениях ее скользкого шелка, и о тонком аромате книжных красок, исходящем из покорно впластанного в буквы мягкого и гибкого тела, забыл и том… где я ее забыл*» [1, с. 569].

При восприятии книжной закладки задействуются несколько органов чувств одновременно: зрение, обоняние, осязание. С точки зрения ольфакторного кода закладка обладает ароматом типографской краски. Восприятие этого запаха эксплицируется посредством глагола «исходить», характеризующегося наличием положительных коннотаций. Его можно противопоставить глаголам «пахнуть», «тянуть», обнаруживаемых в других произведениях автора «Сказок для вундеркиндов».

В новелле «Книжная закладка» есть и другие образы, эксплицирующие семантику обоняния.

«*Пнул ногой дверь – и вот тут-то навстречу, подталкиваемая зыбким утренним ветерком, этакая вот легкая, завитая, как женский локон, благоухающая смолью стружечка*» [1, с. 581].

В этом описании заметна авторская симпатия к создаваемому им образу. На это указывает уменьшительно-ласкательный суффикс (-ечк). Кржижановский отмечает легкость стружки. Она сравнивается с женским локоном. Значимо также использование причастия, производного от глагола «благоухать» («благоухающая смолью»). Совокупность этих смыслов повторяется и далее в тексте. Революционный деятель, в прошлом столяр по профессии берет в руку случайно найденную на улице древесную стружку. Прикосновение к ней активизирует в его сознании тактильную память.

«*И сразу по суставам пальцев знакомое, казалось, затесанное жизнью ощущение: меж указательным и большим – косой выступ рубанка, поверх кисти – шуршащее ласковое скольжение медленно свивающихся, благоухающих древесиной и смолой стружащих завитков*» [1, с. 582]. Работа рубанком по дереву описывается с большой теплотой и искренним чувством. Кржижановский передает любовь персонажа к своему делу, которое он был вынужден оставить из-за революции. Очарование образа создается не только за счет тактильных ощущений, но и обонятельного кода. Вместе они придают изображаемому образу достоверность и своеобразие.

Запах древесной смолы встречается и в новелле «Доброе дерево». «*Прежде всего сосна наклонила над гостьей свою высокую крону – и с ветвей ее, вместе с желтой пыльцой, похожей на пыльцу с крылышек мотылька, и тонким благоуханием смолы, с летели сны*» [2, с. 218].

В этом фрагменте передается ощущение умиротворения и гармонии человека и природы. Девушка, пришедшая в лес, засыпает под сенью дерева, и оно навевает ей добрые сны. Сны имеют свой запах (смола).

В новелле «Доброе дерево» присутствуют и другие запахи.

«*Как-то выдался особенно хороший летний день. К запаху бензина присоединялся легкий аромат цветов, выставленных по соседству на подоконнике*» [2, с. 216].

Упоминание аромата цветов осуществляется в одном контексте с запахом бензина, т.е. происходит корреляция запахов: искусственного происхождения и природного. Посредством этого автор создает урбанистический образ, в котором сопоставляются, на первый взгляд, несопоставимые вещи.

В новеллах и повестях Кржижановского неприятные запахи преобладают над приятными. Нередко автор заостряет читательское внимание на отталкивающем характере запаха. Пример этому − трупное зловоние. В повести «Странствующее "Странно"» мифологические существа – серые злыдни – разговаривают о хозяине квартиры, где они обитают.

«*С недавних пор стали поступать донесения, что от хозяина нашего трупом тянет. Значит, быть ему под лопатой*» [3, с. 303]. В контексте смерти персонажа в новелле актуализируется точка зрения Ежи Фарино, высказанная им о запахах в его фундаментальной работе «Введение в литературоведение»: «Запах возникает в результате какого-то предваряющего его распространение процесса, перехода из одного состояния в другое (обычно – в состояние распада) и распространяется дальше своего источника, т.е. имеет характер симптома. При этом, будучи симптомом, он вызывает в объекте (человеке), на которого действует, другую серию симптомов, означающих перестройку объекта, переход в иное состояние» [4, с. 334]. Упоминание серых злыдней иллюстрирует тезис К. Кабаковой в статье «Запах смерти»: «Запахи, таким образом, выступают как важный канал общения человека с потусторонним миром: с их помощью он узнает о своей скорой кончине» [5, с. 49]. Словосочетание «*тянет трупом*» имеет негативные коннотации: «тянет» − издает неприятный запах, труп – мертвое тело. Это значение усиливается в следующем предложении. Упоминания лопаты – отсылка к культурному коду смерти. В финале повести уменьшившийся в своих размерах персонаж оказывается внутри мертвого тела.

«*Напрягая слабнущие силы, я кружил, увязая по колено в сукровице, и почти не продвигался вперед. Так прошел день. Другой был почти на исходе. Запах тлени, вначале слабо различимый, от часа к часу превращался в отвратительную вонь, от которой я почти терял сознание*» [3, с. 340].

В повести «Странствующее "Странно"» Кржижановский прибегает к экспрессивным средствам выражения, следуя логике модернистской игры.

Он создает в тексте иллюзию достоверности магического путешествия персонажа, стараясь привести убедительные подтверждения его существования. В этом случае он не жалеет художественных средств для достижения свой цели. Апелляция ученика мага к философам, читающим его историю, – подтверждение этому.

«*Философам легко, зарывшись вносом в свои книги, строчить что-то о презрении к смерти; но я хотел бы их ткнуть носами в то смрадное бездвижие смерти, в ту путаницу обвислых гниющих фибр и клеток, под которыми барахтался я, − и трансцендентальные дураки раз и навсегда вытряхнули бы из своих книг, вместе с паутиной и пылью, все свои дивагации о смерти и бессмертии*» [3, с. 340].

Все аргументы персонажа строятся на ольфакторном коде, его стремлении ткнуть философов носом в мертвое тело. Однако за этим обнаруживается авторское отношение к смерти, его страх перед ней и попытки преодоления этого экзистенциального состояния. Этот тезис объясняет преувеличенную храбрость персонажа и его желание донести свой посыл до других людей.

В ином аспекте осмысляется смерть в новелле «Чудак». Явная модернистская игра со смыслами уступает здесь место серьезности, так как предметом изображения в новелле является война. Однако Кржижановский полностью не отходит в новелле от игрового начала в силу того, как персонаж воспринимает войну. Для него это забавное приключение, наблюдения за человеческими страхами, т. е., по сути, тоже игра.

Воссоздавая атмосферу фронта, автор прибегает к ольфакторной характеристике. «*Изредка ветер качнет воздухом, тотчас в ноздрях сладковатая вонь: трупы*» [1, с. 445].

Определение причины запаха (трупы) придает изображаемому в тексте целостность. Посредством этого демонстрируется изнанка войны. Схожая ситуация обнаруживается и в новелле «Автобиография трупа», в которой персонаж наблюдает за ранеными, привезенными с фронта. «*Я быстро пригнулся и поднял сукно. Я почти ничего не видел. Перед внезапно запотевшими стеклами очков лишь прыгало и дергалось какое-то мутное пятно. Ноздри тронуло сукровицей и потом*» [1, с. 528]. В этом фрагменте демонстрируется замещение одной формы восприятия на другую. От осознания кошмара происходящего персонаж оказывается не в состоянии видеть. Однако зрение компенсируется обонянием. Он чувствует запах крови и пота умирающего солдата.

Неприятные запахи в художественном мире Кржижановского могут быть не связаны с темой войны, но при этом они часто коррелируют с культурным кодом смерти. В повести «Клуб убийц букв» один из персонажей делится своими впечатлениями.

«*… в один из моих приездов в Венецию, идя по предполуденным раскаленным кале и виколетто, я свернул – по нужде – к одному из тех мраморных приспособлений, которые торчат там чуть не из каждой стены и пахнут аммиаком*» [1, с. 122].

Неприятное ощущение, вызываемое ассоциацией с аммиаком, нагнетается далее в тексте.

«*Вокруг стока, облепив стену пестрыми квадратиками, лезли в глаза адреса венерологов*» [1, с. 122].

Специфика профессии венеролога вызывает чувство брезгливости у читателя. В этом фрагменте неожиданным является объявление, на которое переносится взгляд читателя.

«*А чуть в стороне, огородившись узкой черной рамкой, как-то отдергиваясь всеми своими чинными, черным по белому буквами от аммиачной компании, квадратилось четкое, под черным крестиком, авизо*: "*Вы не забыли сегодня помолиться о тех 100000, которым предстоит умереть сегодня?*"» [1, с. 122].

Кржижановский десакрализует идею веры. Молитва как форма диалога с Богом становится предметом иронического дискурса: «*Конечно, это был – так, пустяк, сухая статистическая справка, ловко изловленная черным квадратиком, вежливо напоминавшим – всего лишь напоминавшим*» [1, с. 122].

Насколько молитва является пустым звуком для персонажа, настолько значимым для него оказывается понятие смерти. Постепенно оно заполняет все его пространство сознания.

«*Я не стал молиться о ста тысячах душ, уводимых в смерть, но когда я вышел из тени стены на яркое солнце, тысячи и тысячи агоний заслонили мне день: тысячи погибающих сегодня обступили меня, тысячи солнц ссыпались во тьму: я видел тысячи восковеющих, проостренных лиц, выкаты белых глаз, сладковатая тлень, вгниваясь сквозь ноздри в мозг, не давала ни думать, ни жить*» [1, с. 122].

В этом фрагменте воссоздается образ апокалипсиса. Тысячи людей воплощают образ гибнущего человечества, а солнца, падающие во тьму – конец света. Персонаж противопоставляется умирающему миру. Он вынужден наблюдать его гибель. Наибольшей экспрессии достигает ольфакторный образ сладковатой тлени. При этом характерно, что ее восприятие происходит посредством гниения. Значима здесь приставка «в», указывающая на движение вовнутрь («в мозг»). Этот процесс проникновения соотносится с вирусом смерти в «Автобиографии трупа». Попав в сознание персонажа, он остается там навсегда.

Интерес вызывают запахи, связанные с действиями магических ритуалов в новеллах и повестях Кржижановского. В повести «Странствующее "Странно"» маг дает своему ученику сосуды с жидкостями, позволяющими увеличивать или уменьшать размеры физических тел. Приступая к экспериментам с пространством, персонаж обращает внимание на запах таинственной тинктуры.

«*Теперь пузырек: лупа, растянув черные зрачки поверх пузырька, быстро и точно раскрыла их смысл. Стиснув стекло меж пальцев, я осторожно повернул ему пробку: о, как не похож был этот колющий ноздри, прогорклый запах на благоухание, оставшееся там, за защелком ключа, над ступеньками лестницы. На миг мне показалось, астма старого профессора переползла мне в легкие: мне стало трудно дышать*» [3, с. 285].

Прогорклый запах тинктуры выполняет функцию предупреждения об опасности, ожидающей ученика волшебника. Он противопоставляется благоуханию квартиры, символизирующей собой привычный мир. Называние астмы несет в себе семантику болезни, в свою очередь, отсылающей сознание читателя к культурному коду смерти (в повести профессор в скором времени умирает). Использование глагола «переползать» является мотивом инфицирования болезнью, широко распространенным в творчестве автора «Сказок для вундеркиндов».

Необычный характер имеет запах в новелле «Квадратурин». Обитателю восьмиаршинной комнаты в коммуналке незнакомец предлагает средство, позволяющее увеличить жилплощадь. Оно обозначается в тексте как «квадратуриновая эссенция».

«*Стиснув виски руками, он раскрыл глаза: черный тюбик лежал посреди узкого столика, умудрившегося как-то втиснуться меж кроватью, подоконником, стеной. Сутулин сорвал пломбу, и головка тюбика, винтообразно кружась, отскочила. Из открывшейся круглой щелочки потянуло горьковато-пряным запахом. Запах приятно растягивал ноздри*» [1, с. 451].

В этом фрагменте основной акцент делается на запахе содержимого тюбика. С одной стороны, в нем есть горьковатая нота, с другой, он обладает пряным оттенком. По отношению к нему употребляется наречие «приятно». Как и в случае парфюма, запах эссенции раскрывается постепенно. Обрабатывая квадратурином углы и выступы комнаты, Сутулин не сразу замечает изменения, происходящие с ним.

«(…) *жидкость действительно мгновенно испарялась или впитывалась (он ничего не разбирал), не оставляя даже самого легкого налета, и только запах ее, все более острый и пряный, кружил голову, спутывал пальцы и заставлял чуть дрожать прижатые к полу колени*» [1, с. 452].

Запах эссенции оказывает опьяняющее действие на персонажа. В результате этого он роняет тюбик из рук, тем самым вызывая необратимые последствия, стоящие ему жизни (превращение комнаты в черную пустыню).

«*Тюбик был пуст, и вокруг него одуряюще благоухало быстро иссыхающее пятно*» [1, с. 452].

Наречие «одуряющее» несет в себе семантику морока, помрачения рассудка; глагол «благоухать» − быть насыщенным благоуханием аромата. Наряду с этим запах эссенции вызывает ассоциации с мифологемой волшебного цветка, обладающего удивительной привлекательностью, но несущего смерть тому, кто прикоснется к нему. Т.е. и здесь ольфакторный код включается в смысловое пространство смерти. Эта категория соединяет все культурные коды вместе, придавая тексту новеллы мрачный колорит. Такое осмысление природы запахов объясняется логикой авторского дискурса, его пессимистическим восприятием реальности.

Исходя из этого, можно сделать следующие выводы. Изучение ольфакторного кода очень важно для понимания художественного мира Кржижановского. В новеллах и повестях писателя все запахи приобретают статус маркеров пространства. Они наполняют его собою, обозначая интенциональность восприятия (положительное, отрицательное). Благодаря им происходит разделение пространства на живое и мертвое. Эта особенность распространяется и на персонажей. В совокупности запахи образуют своеобразие художественного мира автора «Сказок для вундеркиндов».

Библиографический список

1. Кржижановский С. *Сочинения*: в 6 т. Санкт-Петербург: Symposium, 2001; Т. 2.
2. Кржижановский С. *Сочинения*: в 6 т. Санкт-Петербург: Symposium, 2003; Т. 3.
3. Кржижановский С. Сочинения: в 6 т. Санкт-Петербург: Symposium, 200; Т. 1.
4. Фарино Е. *Введение в литературоведение*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
5. Кабакова Г. *Запах смерти. Ароматы и запахи в культуре*. Москва: Новое литературное обозрение, 200; Кн. 2: 40 – 50.

References

1. Krzhizhanovskij S. *Sochineniya*: v 6 t. Sankt-Peterburg: Symposium, 2001; T. 2.
2. Krzhizhanovskij S. *Sochineniya*: v 6 t. Sankt-Peterburg: Symposium, 2003; T. 3.
3. Krzhizhanovskij S. Sochineniya: v 6 t. Sankt-Peterburg: Symposium, 200; T. 1.
4. Farino E. *Vvedenie v literaturovedenie*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2004.
5. Kabakova G. *Zapah smerti. Aromaty i zapahi v kul'ture*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 200; Kn. 2: 40 – 50.

Статья поступила в редакцию 16.07.21

УДК 82

Abdusalamov M.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Humanitaries Specialities, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ENGLISH IN TURKEY: CRONOLOGY AND DINAMICS OF ITS SPREADING. The paper traces features of the language situation in Turkey in three conventionally identified periods of its history. In the process chronology, nature and the most significant prerequisites of the process of the English language spread in Turkey are in the centre of the review. From chronological point of view the author identifies three conventional periods. The period from the earliest language contacts between Turkish and English subjects under trade relation between Ottoman Empire and Great Britain has been taken as the first conventional period of spreading of this language in Turkey. A spell of time between 1923 (date of founding of the Turkish republic) with its comprehensive westernization policy and "*language revolution"* up to the beginning of the 2-d half of the 20-th century has been viewed as the 2-d conventional period of spread of English in Turkey. The 3-d conventional period of spread of English in Turkey traces since 50s of the XX century till the present time. An amount of contribution of each period into the formation of the present-day "Turkish version" of the English language is also commented on.

Key words: **chronology, language situation, language policy, conventional period, English-media education, "language revolution", globalization, westernization.**

М.М. Абдусаламов, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В ТУРЦИИ: ХРОНОЛОГИЯ И ДИНАМИКА РАСПРОСТРАНЕНИЯ

Статья посвящена рассмотрению особенностей языковой ситуации в Турции в три условно выделяемых периода ее истории. При этом в центре внимания автора находятся хронология, характер и важнейшие предпосылки внедрения и распространения английского языка в этой стране. В хронологической перспективе автор выделяет три условных периода протекания этого процесса. В качестве первого условного периода распространения английского языка в Турции взято время с наиболее ранних языковых контактов турок с англичанами в условиях наметившихся торговых связей между Османской Империей и Великобританией по развал этой империи и введение республиканской формы правления. Второй условный период определен с момента учреждения Турецкой Республики с ее политикой *вестернизации* и «революции языка» до начала 2-й половины XX века. Третий условный период распространения английского языка в Турции отсчитывается с 50-х годов указанного века до настоящего времени. Приводится «вклад» каждого из этих периодов в указанный процесс.

Ключевые слова: **хронология, языковая ситуация, языковая политика, англоязычное обучение, коренная реформа, «революция языка», глобализация, вестернизация.**

Процесс распространения английского языка в Турции имеет собственные поэтапные исторические и социолингвистические контуры. Как свидетельствует историческая хроника, началом первого условного периода распространения английского языка в Турции можно считать наиболее ранние языковые контакты турок с англичанами начались примерно с 1530 года в условиях наметившихся торговых связей между Османской Империей и Великобританией [1 – 11]. Коммерческое общение между турками и англичанами в тот период практически осуществлялось через переводческое посредничество представителей, в основном греческих, еврейских и армянских общин. Со стороны турок не отмечалось особого рвения овладеть английским языком британских коммерсантов, хотя среди турок не отмечалось отрицательного отношения к практике иноязычного общения своих людей, в том числе за пределами Турции [4, с. 37]. С другой стороны, в арабских рукописях отмечено, что среди приезжих английских купцов были и такие, которые владели речевыми умениями и навыками на турецком языке, хотя и далекими от совершенства**.** По свидетельству Дж. Льюиса, до XVIII века встречается мало источников, подтверждающих стремление турок-мусульман к овладению западными языками. В XVIII веке ситуация изменилась, когда в коммерческой и дипломатической сферах Турции началось изучение французского языка. Согласно существующему источнику, в 1809-м году послу Великобритании пришлось оформить договор с Османской Турцией на французском языке, по той причине, что тот не смог найти переводчика, имеющего необходимую подготовку по английскому языку [7, с. 384]**.**

Что касается введения обучения английскому языку в турецких государственных школах, его официальным началом обычно считается 1908-й год. При этом следует указать, что число таких школ было ограниченным, преобладающая часть населения Турции в тот период была неграмотна, а обучением английскому и другим западным языкам в основном были охвачены дети определенных этнических меньшинств обширной Османской Империи. Кроме того, эти школы представляли собой филиалы религиозных школ, как правило, протестантского направления. В период с 1820 по 1923 гг. они находились в собственности у иностранцев, управлялись ими и по этой причине никак не зависели от турецких властей в выборе программы обучения и режиме управления.

Своими особенностями обладает и условный второй период распространения английского языка в Турции, начавшийся после развала Османской Империи и перехода страны на республиканскую форму правления. Как известно, первый президент Турции Кемаль Ататюрк, помимо других коренных преобразований, инициировал фундаментальную языковую реформу («революция языка») в масштабах страны. В результате всей совокупности проведенных коренных реформ политическая система и идеологическая парадигма бывшей Османской Империи были переориентированы на западноевропейскую модель. В этой связи С. Хантингтон выразился следующим образом: «Кемализм предполагает решение трудной и болезненной задачи разрушения культуры, существовавшей веками и ее замены принципиально новой культурой, импортированной из другой цивилизации» [6, с. 82].

Особенностью языковой политики турецких реформаторов рассматриваемого периода истории молодой республики был такой ее вектор, когда, с одной стороны, ими был взят курс на тотальную *вестернизацию* страны через фундаментальные прозападные политические, экономические и идеологические реформы, С другой стороны, параллельно с этим они ударными темпами и предельно целеустремленно продвигали «революцию языка» с ориентиром на абсолютизацию статуса турецкого языка с его «очищением» от иноязычных (главным образом, арабо-персидских) лексико-грамматических заимствований с внедрением большого числа туркоязычных неологизмов взамен им. При этом вопрос об интенсификации обучения западным языкам пока на повестке дня национальной языковой политики Турции практически не стоял. Реформаторы на этом не остановились ипошли на такой радикальный шаг, как отказ от арабской письменности (с ее более чем тысячелетней турецкой историей) в пользу христианской латиницы, которая была введена 1-го января 1929 года. Такое свое решение власти объяснили тем, что арабская графика якобы не подходит к турецкому языку, когда на самом деле в этом акте просматривался отход Турции от исламского наследия для максимального сближения с западным миром [4, с. 31]. По свидетельству автора одной из использованных нами публикаций, в ответ на мнение, высказанное представителем специально созданного для этих целей комитета о том, что для появления результатов проводимых реформ потребуются не менее 5 лет, К. Ататюрк безапелляционно заявил: «Это будет сделано либо через 3 месяца, либо вообще не будет сделано» [2].

Относительно особенностей и причины успешности турецкой языковой реформы рассматриваемого периода С. Райт в своей публикации высказался следующим образом: «Причиной того, что столь радикальный проект увенчался успехом, по-видимому, был низкий уровень общей грамотности турецкого населения в тот период. Это были такие перемены, которые не коснулись большинства населения, хотя это было тяжёлым ударом для обученного грамоте меньшинства населения, внезапно ставшего неграмотным» [11, с. 38]. Автор этого высказывания имеет в виду, что в связи с введением в стране латиницы взамен арабской письменности меньшинство турецкого населения, владевшее арабской графикой, неожиданно превратилось в неграмотных, в то время как неграмотному большинству было нечего терять. С другой стороны, введение в стране латиницы существенно способствовало развертыванию в Турции в последующие этапы новой истории сети учебных заведений с обучением на английском языке, поскольку обучающимся, приступавшим к изучению этого европейского языка, больше не приходилось, что называется, с нуля осваивать вторую, совершенно иную систему письменности. Что касается задачи массового овладения иностранными языками в рассматриваемый период, то в языковой политике турецких властей, целиком поглощенных интересами реформируемого родного языка, заметного места ей не отводилось. Власти опасались, что усиление внимания к обучению иностранным языкам может нанести ущерб процессу реформирования и масштабного продвижения турецкого языка во всех сферах турецкого общества [4].

Вместе с тем у ведущих идеологов и, прежде всего, у Ататюрка, реализующих новую стратегии развития Турецкой республики, было адекватное понимание роли и места западных языков в социально-экономическом и культурном развитии своей страны в соответствии с выбранным курсом. Это было осознано еще на раннем этапе турецких реформ, когда на первых порах актуальную информацию на западных языках приходилось черпать через перевод на турецкий язык.

В подтверждение этой мысли вскоре (в 1924-м году) в турецкую школьную программу в обязательном порядке было включено изучение одного из западных языков с объявленной целью культурного обогащения турок**.** Правда, такая мотивация впоследствии была изменена на практическую целесообразность**.** Языковая ситуация сложилась так, что для Турции того периода приоритетными перед английским были французский и немецкий языки. Это подтверждается, в том числе, фактом осуществления в 30 – 40-е годы прошлого века процесса реформирования системы высшего профессионального образования молодой республики с использованием стандартов и опыта французских и немецких специалистов.

История распорядилась так, что активизация в рассматриваемый период турецко-американских экономических и культурно-образовательных связей в известной степени выступала определяющим фактором создания необходимых предпосылок для интенсификации процесса освоения английского языка наиболее мобильной и образованной частью турецкого населения. Важной точкой отсчета начала таких отношений считается 1830-й год, когда было подписано торговое соглашение между Турцией и этой заокеанской державой. Весьма значимым событием, ознаменовавшим создание первых реальных предпосылок для проникновения английского языка в Турцию в ранней истории турецко-американских политических и дипломатических контактов, было официальное предоставление Османской Империей американским христианским миссионерам права осуществлять свою образовательную деятельность в пределах границ империи. Американский миссионер Сайрус Хэмлин в 1863-м году при финансовой поддержке нью-йоркского бизнесмена создал недалеко от Босфора частное миссионерское учебное заведение Роберт Колледж [3, с. 295]. Обучение в ней велось на английском языке, наряду с арабским. При этом английский язык в условиях полиэтнического контингента данного учебного заведения выполнял функцию средства межэтнического общения, своего рода *lingua franca* [5]**.** Это учебное заведение впоследствии был преобразован в Босфорский университет (Bogazici University), а настоящее время представляет собой одно из элитных образовательных учреждений Турции.

В период между 2-мя мировыми войнами число образовательных учреждений указанной категории и их контингенты в Турции динамично увеличивалось, о чем говорят следующие цифры: если в 1840-м году в 6 образовательных учреждениях с обучением на английском языке обучалось 84 человека, к 1870-му году их стало233 учебных заведений и 5 880 обучающихся [10]. При этом популярность таких образовательных учреждений по сравнению с турецкими *мектебами* или государственными учебными заведениями нарастала соразмерно, поскольку уровень владения английским языком становился одним из ключевых факторов конкуренции на турецком рынке труда и успешного карьерного роста выпускников.

Середина прошлого столетия считается поворотной вехой, когда обозначились исторические и политические предпосылки для стимулирования востребованности английского языка в турецком обществе. Несравненно более интенсивными стали разнообразные языковые контакты с вовлечением английского языка. Турция явно сблизилась с США, существенно умножилась международная помощь для социально-экономического и технологического развития этой страны, ощутимо выросла привлекательность Турции для международного туризма с соответствующим ростом доходной части национальной экономики. К этому этапу истории были достигнуты более широкие масштабы общей грамотности турецкого населения, в больших городах функционировал ряд конкурентоспособных школ с английским в качестве языка обучения, в том числе созданные с финансовой и кадровой поддержкой США.

В послевоенный период фактором, существенно укрепившим разносторонние контакты Турции со странами Западной Европы, стала практическая реализация Турцией политики модернизации и *вестернизации* экономики страны. При этом в тот период наиболее тесными и разносторонними были отношения с Францией.

На следующем этапе послевоенной истории распространения английского языка в Турции, наиболее полно описанном в исследовании турецкого ученого С. Доганкей-Актуна [4] и воспринимаемом как реакция на глобализацию с управляющей ролью США, наметилась переориентация Турции от Европы к этой могущественной англоязычной державе с ее нарастающим влиянием, обусловленным экономической и военной мощью. В наметившейся конкурентной борьбе французского и английского языков за занятие ключевых позиций иностранного языка в условиях Турции эта страна стала все зримее отдавать предпочтение английскому языку, исходя из долговременных национальных интересов, связывая их, прежде всего, с самой могущественной англоязычной страной – Соединёнными Штатами.

Важно отметить, что примерно с этого времени начался процесс глобализации английского языка, за исторически короткий срок «становясь своего рода *lingua franca* в таких ключевых сферах как торговля, банковская деятельность, туризм, социальная сеть, наука и технологии» [4, с. 27]. Столь привлекательная для молодежи разных континентов в ту эпоху американская поп-культура со всеми ее проявлениями также была облечена в англоязычную форму в транснациональных масштабах. Диахронический ракурс динамики распространения английского языка в Турции позволяет обратить внимание на то, что, реагируя на происходящие послевоенные перемены, в 1957 году Турция, решением своего Министерства образования, официально узаконила практику образовательной деятельности на своей территории с английским языком в качестве языка обучения. Французскому языку, традиционно лидировавшему в Турции в качестве иностранного языка, пришлось отступить на довольно заметный задний план. В этом контексте показательными являются следующие статистические данные конца 80-х годов прошлого столетия, приведенные в одном из использованных нами источников. По свидетельству этого автора, к 1987-му году в Турции было 15 учебных заведений с обучением на немецком языке, 11 – с французским, 2 с – итальянским. На этом фоне учебных заведений с англоязычным обучением в стране к этому времени было 193 [4, с. 28].

Таблица 1

Динамика изменения приоритетов Турции
в ориентации на иностранные языки

№ п/п	До 1773	1773 – 1923	1923 – 1950	1950 – 1980	After 1980s
1.	арабский	арабский	французский	английский	английский
2.	персидский	персидский	английский	французский	немецкий
3.	турецкий	французский	немецкий	немецкий	французский
4.		английский	арабский	арабский	арабский
5.		немецкий		персидский	персидский

Сравнение цифр, относящихся, с одной стороны, к турецким школам с англоязычным обучением, с другой – с обучением на других 3-х европейских языках, отдельные из которых еще недавно занимали первые позиции, красноречиво иллюстрирует предпочтения, которыми пользовались англоязычные образовательные учреждения в Турции ко времени приведенных подсчетов. Ниже приводимая таблица иллюстрирует динамику изменения приоритетов Турции в ориентации на иностранные языки в диахроническом плане (табл. 1.).

В подтверждение быстро растущей популярности и социально-экономической значимости английского языка в Турции в рассматриваемый период сошлемся на мнение одного из турецких разработчиков рассматриваемой проблемы Ф. Ахмада, отметившего, что к этому периоду истории Турции английский язык в этой стране «…стал обязательным условием (sine qua non) достижения успешной карьеры в любой области», вследствие чего … «родители стремились любыми способами обеспечить для своих детей требуемый уровень владения этим языком [1, с. 289].

В рассматриваемый период турецкая политическая элита осознала необходимость обеспечения в стране оптимального уровня владения населением иностранными языками через осуществление адекватной национальной политики в области изучаемых иностранных языков с фактическим ориентиром на английский язык. Либерализация импортной политики в стране при премьер-министре Озале (Özal) в 80-х годах, принесшая изобилие в большие города Турции, повлияла также на систему образования и рынка труда этой страны. В реформировании системы высшего образования Турции был взят ориентир на развитие частного сектора. Несколько ведущих университетов, где английский был введен в статусе языка обучения, специализировались на подготовке менеджеров и технократов. Характерно, что объявления о наличии вакансий этой категории специалистов публиковались только на английском языке. По свидетельству цитируемого автора, даже общепризнанные национальные университеты с обучением на турецком языке (например, Стамбульский университет) в основном комплектовались за счет абитуриентов, не попавших в университеты вышеуказанной категории с обучением на английском языке [1].

Завершая рассмотрение хронологии и динамики распространения английского языка в Турции, на взгляд автора, имеются основания сделать следующее заключение.

Первый условный период распространения английского языка в Турции, условно определяемый вышеуказанными хронологическими рамками, можно назвать периодом возникновения первых предпосылок для начала рассматриваемого процесса в форме наиболее ранних языковых контактов турок с англичанами на фоне наметившихся торговых связей между Османской Империей и Великобританией. Эти контакты на самом раннем этапе никак нельзя называть ни активными, ни масштабными, ни продуктивными. Практически малозначимой в масштабах империи была и деятельность некоторого числа американских миссионерских школ протестантского направления, не контролируемых турецкими властями и не подотчетные им. Ближе к своему завершающему этапу (1908-й год) первый условный период был отмечен введением обучения английскому языку в турецких государственных школах со всеми вышеуказанными ограни-

чениями и минимальным влиянием на социолингвистическую ситуацию в этой стране в целом.

Второй условный период распространения английского языка в Турции с его вышеуказанными временными границами также не был благоприятным и продуктивным в Турции, поскольку руководство молодой республики было целиком поглощено *вестернизацией* наследия распавшейся Османской Империи, а в национальной языковой политике оно было занято осуществлением исключительно фундаментальной реформы родного языка («революция языка») и не проявляло особого интереса к внедрению западных языков на фоне чрезвычайно активной прозападной перестройки страны.

Третий условный период, начавшийся после Второй мировой войны на фоне глобализации, был определяющим, фактически сформировавшим национально-культурный «облик» турецкой разновидности глобального английского языка.

Библиографический список / References

1. Ahmad F. *The Making of Modern Turkey*. London; New York: Cambridge University Press. 1996: 288 – 289.
2. Steven A., Irmakkesen A. '*Computing in Turkish.'* Multilingual Computing Inc. Accessed 28 March 2009. Available at: http://multilingual.com/articleDetail.php?id=613
3. Davison R.H. Westernized education in Ottoman Turkey. *Middle East Journal.* 1961: 289 – 301.
4. Seran D.-A. The Spread of English in Turkey and its Current Sociolinguistic Profile. Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2007: 23.
5. *History of Bogazici University*. 2009. Available at: http://www.boun.edu.tr/about/history.html
6. Huntington S.P. *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Touchstone, 1996.
7. Issawi C. The struggle for linguistic hegemony. *The American Scholar 50*. 1981.
8. Kachru B.B. *The Alchemy of English: The Spread, Functions, and Models of Non-native Englishes*. Urbana/Chicago: University of Illinois Press, 1986: 200 – 207.
9. Lewi G.L. *The Turkish Language Reform: A Catastrophic Success*. Oxford: University Press, 1999: 190 **–** 198.
10. Nuray L. *Cornerstones of Turkish Education from the Ottoman to the Post-Republic Turkey: A History of English Language Teaching in Turkey.* Diss. Indiana University of Pennsylvania, 2006: 295 – 299.
11. Wright S *Language Policy and Language Planning: From Nationalism to Globalization*. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

Статья поступила в редакцию 12.07.21

УДК 82

Abdusalamov M.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Humanitaries Specialities, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

SOCIOLINGUISTIC PROFILE OF THE GLOBAL LANGUAGE IN THE EXPANDING CIRCLE COUNTRY ACCORDING TO B. KACHRU'S MODEL (ON THE EXAMPLE OF THE ENGLISH LANGUAGE IN TURKEY). The paper examines peculiarities of the current sociolinguistic profile of the English language in the Turkish Republic in its EFL context. The study is carried out by analyzing functional peculiarities of the English language, range and depth of its spread in this country through an overview of its role in Turkish education and the job market. The author covers existing problems that the planned and unplanned spread of the English language have brought about, like excessive implementation of English borrowings and modern complicated demands on foreign language teaching that are not met equally well across the Turkish Republic yet. These suggest that careful language planning and policy-making are required in Turkey to make English accessible to people of all socioeconomic strata.

Key words: **sociolinguistic profile, global English, World Englishes, status, functions, range, national system of education, job market, language planning.**

М.М. Абдусаламов, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ ГЛОБАЛЬНОГО ЯЗЫКА В СТРАНЕ РАСШИРЯЮЩЕГОСЯ КРУГА ПО МОДЕЛИ Б. КАЧРУ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ТУРЦИИ)

В статье рассматриваются особенности современного социолингвистического профиля английского языка в Турецкой Республике в функции иностранного языка в национальной системе образования. С этой целью проводится анализ конкретных («турецких») функций, масштабов и глубины внедрения английского языка через изучение его роли и места в национальной системе образования и местном рынке труда. Освещаются также определенные проблемы, сопутствующие плановому и неплановому распространению этого языка, которые в основном выражаются в избыточном внедрении англоязычных заимствований, а также в возникновении различного рода организационных трудностей в практике обучения этому языку и опыте их решения в условиях Турции.

Ключевые слова: **социолингвистический профиль, глобальный английский язык, *World Englishes,* статус, функции и масштабы, национальная система образования, рынок труда, планирование языка.**

Как известно, глобализация, в значительной степени управляемая самой мощной мировой державой **–** англоязычными Соединенными Штатами Америки **–** с самого ее начала сопровождалась транснациональным распространением английского языка в роли посреднического инструмента продвижения глобализационных процессов. Причем характерной особенностью является то, что вместе с глобализацией английский язык начал быстро распространяться и в странах, не бывших колониями Великобритании. Движущей силой «распространения английского языка за последние двадцать с лишним лет в значительной мере были необходимость или желание получить доступ к информации, новым технологиям и стимулировать экономическое развитие» [1 **–** 9].

По модели «трех концентрических кругов» Б. Качру, основанной на характере использования и статусе английского языка в той или иной стране, Турция находит место среди стран «расширяющегося круга», где английский язык имеет статус одного из иностранных языков, преподаваемых в образовательных учреждениях [4, с. 7].

Не углубляясь в анализ особенностей статуса английского языка в каждом из трех концентрических кругов модели Б. Качру, представляется необходимым коротко рассмотреть принципиальные различия в статусе и функционировании английского языка, существующие между странами «расширяющегося круга», включающими, в том числе, турецкий язык, и странами, наиболее близкими его «внешнего круга». В странах «внешнего круга» английский имеет официальный статус второго государственного языка, не бучи родным языком большинства местного населения. В другой версии в этих условиях, принимая во внимание определенные исторические обстоятельства, без официального протокола за английским языком закрепляется особый социолингвистический статус. Примерами стран со статусом английского в качестве второго официального государственного языка являются Индия, Нигерия, Филиппины. В качестве второго из указанных вариантов можно сослаться на Малайзию, Кению, Пакистан.

Сформировавшиеся локальные варианты и версии глобального английского языка, названные Б. Качру *"World Englishes*", в условиях стран «внешнего круга» впитали в себя существенные культурные и языковые особенности аборигенного населения бывших колоний. Это обстоятельство явственно отразилось на ключевых аспектах каждой локальной версии английского языка, что дало Б. Качру основание ввести вышеуказанный термин. В странах же «расширяющегося круга», не прошедших через колониальную историю, английский имеет статус одного из преподаваемых иностранных языков (Турция, Япония, страны Латинской Америки, ближневосточные и европейские страны) [3, с. 5 – 6].

С другой стороны, английский язык в странах «расширяющегося круга» воспринимается как важнейший, самый функциональный иностранный язык, владе-

ние которым способствует реализации программы модернизации и достижению прорывного научно-технического развития страны.

Особенностью англоязычной ситуации в Турецкой Республике является то, что она, будучи одной из стран «расширяющегося круга», представляет «образцовую» картину результатов национального реагирования на глобализацию английского языка в стране с неколониальным прошлым. В частности, в этой стране в настоящее время английский язык имеет статус единственного обязательного иностранного языка на всех уровнях образовательной системы, в то время как ранее традиционные для Турции французский и немецкий языки ныне вводятся лишь по выбору обучаемых [1, с. 29]. Значимым и показательным в этом контексте является тот факт, что в Турции расширяется сеть образовательных учреждений разных форм собственности с английским в статусе языка обучения, в частности широкая сеть т.н. международных школ [5, с. 163].

По своей популярности английский язык в сегодняшней Турции является, хотя и с внушительным разрывом, вторым после родного, турецкого языка [6, с. 160]. В то же самое время у этого *глобального* языка в этой стране не просматривается перспектива стать вторым языком населения, несмотря на появление за последние полвека значительного числа английских школ. Сферами его использования в Турции, как и в других странах Западной Азии, где английский практически не используется как язык общения местного населения, в основном являются образование, управление и частный бизнес [1, с. 30 – 31]. При этом английский в этом ареале признается как, несомненно, важный и перспективный транснациональный язык, издавна находящийся в контакте с местными языками. Следует отметить, что для большинства турок, кто прилежно изучает английский язык, мотивацией для этого являются перспектива удачного трудоустройства, как правило, в европейских странах, а также минимальный социальный престиж для владеющих этим глобальным языком [6, с. 161]. На фоне такого положения здесь значительной популярностью пользуются англоязычные СМИ.

Английский как ведущий иностранный язык широко преподается в турецких школах с 11- летнего возраста учащихся, а основными сферами его функционирования являются образование и частный сектор с охватом, прежде всего, транснационального предпринимательства и индустрии туризма [9]. С другой стороны, следует отметить и тот факт, что за рамками школьного класса возможности развития англоязычных коммуникативных умений и навыков довольно ограничены.

Характерной в Турции, как и во многих других странах, где английский является одним из иностранных языков, является такая ситуация, когда «…социокультурная и коммуникативная составляющие обучения английскому языку необязательно ориентированы на носителя этого языка: ¼ сферы бытового общения на английском языке в этой стране является *«оффшорной»*, относящейся к таким областям, как международные научные конференции, деловые переговоры международных масштабов между партнерами крупного бизнеса, информационное пространство для глобального использования» [7, с. 142].

Заслуживает внимания и тот факт, что результативность обучения и доступ детей разных социальных слоев турецкого населения к качественному освоению английского языка представляет довольно разную картину, не совсем адекватную модели официальной языковой политики на фоне глобализации. Доступ к качественному обучению английскому языку обычно имеют представители состоятельных семей среднего класса, а сам этот язык вследствие социоэкономических обстоятельств не проник в массовых масштабах в нижние социальные слои турецкого общества, в отличие от других стран «расширяюшегося круга», например, Германиия или Японии [8].

Если рассмотреть школьный уровень турецкой системы образования с позиций условий, целей и результатов обучения английскому языку, то обращают на себя внимание довольно выраженные контрасты и различия.

Имеются средние школы, где языком обучения является турецкий язык, и при этом часть обучаемых изучает английский язык с 3 – 4 часами в неделю, а другая часть, особенно в условиях частных школ, осваивает его в интенсивном режиме с 9 – 12-недельными часами. В государственных школах Турции, где отмечается меньший уровень конкурентоспособности по сравнению с частными, изучение иностранного языка осуществляется на обязательной основе с возможностью выбора из предлагаемых английского, французского и немецкого языков. При этом отмечается такая местная особенность в уровне овладения иностранным языком после завершения школьной программы: немало выпускников средних государственных школ Турции соответствуют категории начинающих, хотя изучали этот язык в режиме3 – 6 часов в неделю. В этом контексте следует отметить одну закономерность: чем выше у школы уровень конкурентоспособности, тем выше в ней качество обучения английскому языку. Не излишне указать и на тот факт, что Турция изобилует всевозможными частными курсами английского языка для взрослых, число и номенклатура которые постоянно растёт [9].

Необходимо отметить, что в Турции английский язык является не просто одним из программных учебных предметов, а имеет свою рыночную ценность, имея в виду рынок высокооплачиваемого квалифицированного, престижного труда. Владение им является необходимым условием получения в турецких городах доступа к престижной работе на конкурентной основе, а также дальнейшего служебного продвижения.

В целях выявления объективной картины в этом важном вопросе автором одного из использованных нами источников был проведен анализ объявлений о найме на вакансии, опубликованных в 15 воскресных номерах двух многотиражных турецких газет. Проводились подсчет и анализ объявлений указанной категории, в которых указывался конкретный перечень особых требований, предъявляемых к претендентам на вакантные должности. В этих требованиях обычно указывались предлагаемая должность, уровень владения конкретно названным иностранным языком с уточнением его желательности или обязательности для получения конкретной должности.

Всего было проанализировано 419 объявлений, касающихся 773 вакансий в различных секторах турецкого общества. Показательным было то, что 22% объявлений в этих газетах, издаваемых на турецком языке, были напечатаны на английском. Это подразумевало, что для занятия каждого из объявленных в них 146 должностей, как само собой разумеющееся, необходимо было владение продвинутым уровнем именно английского языка. В результате указанного анализа было выявлено, что в около 68% объявлений, в особенности опубликованных сферами, связанными с импортом, экспортом, анализом информационных данных, управлением производственным процессом, продажами, референтскими и секретарскими обязанностями, требуют функционального владения английским языком. При этом конкретно указывается, что от кандидата требуется «знание английского языка» или « хороший уровень владения английским языком» [8, с. 30].

Конечно, можно указать, что в данном анализе в 4% объявлений о приеме на вакантные должности не содержалось требования хорошего владения иностранным языком. Однако следует исходить из того, что те вакансии, где это требовалось, были более престижными, предоставляемыми через конкурсный отбор. Стабильно просматривалась закономерность, в соответствии с которой обязательным условием занятия высокой, хорошо оплачиваемой должности «белого воротничка» в известных компаниях объявлялось владение иностранным языком, особенно английским, Примечательным было то, что в списке требований к претенденту на вакантную должность владение английским языком обычно занимало второе или третье место после образовательного уровня и типа, а иногда после указания стажа и опыта работы [8, с. 31].

Нередко в рекламных объявлениях частных курсов английского языка можно встретить «приманки» типа «получаемый у нас намного более высокий уровень владения английским языком сделает вас более привлекательным и желанным на рынке квалифицированного труда», «с помощью этого мирового языка вы расширите горизонт своей профессиональной и личной жизни» или «вы будете получать пользу в профессиональной и частной жизни от привилегий, предоставляемых владением английским языком» и т.п. [8, с. 29].

На наш взгляд, нельзя обойти вниманием и то обстоятельство, что нарастающее проникновение английского языка в различные сферы турецкого общества, его влияние на турецкий язык и культурную модель, в особенности молодого поколения населения Турции, становятся все более очевидными. Это вызывает тревогу и озабоченность у определенной части турецких граждан, прежде всего у «стражей» чистоты родного языка, которых традиционно немало в стране. Языковые «ультрапатриоты» (пуристы) Турции убеждены в том, что неумеренный приток англоязычной лексики в разные сферы жизни общества «засоряет» турецкий язык, лишает его возможности реализации собственного потенциала для создании требуемой научно-технической и технологической терминологии и специализированной лексики. Однако массовых и продолжительных протестных акций, а также радикальных действий с серьезными последствиями по этому поводу в стране не отмечалось. По-видимому, это было обусловлено осознанием наиболее образованной частью турецкого общества объективного характера происходящего на фоне глобализации и отсутствие реальной альтернативы распространению английского языка в стране, а также положительных сторон этого глобального процесса.

Резюмируя вышеотмеченное в части особенности статуса, масштабов и сфер функционирования английского языка в современном турецком обществе, представляется целесообразным использовать термины, в свое время введенные Б. Качру для обозначения 4-х типов функций вариантов и версий глобального английского языка (*World Englishes*): инструментальные, регулятивные, межличностные и инновативные [3].

В современном турецком обществе английский язык, как наиболее широко изучаемый иностранный язык и второй (после турецкого) язык обучения в образовательных учреждениях этой страны, выполняет в основном инструментальную функцию. В варианте использования в качестве контактного языка в условиях международной предпринимательской деятельности, индустрии туризма, а также одного из символов, подтверждающих элитарное положение образованного среднего класса, равно как верхнего, социальных слоев населения в целом, английский язык выполняет межличностную функцию. Поскольку английский в Турции по своему статусу не является *институционализированным* иностранным языком, он здесь не выполняет две другие функции – регулятивную и инновативную.

Определенная часть турецкого населения выступает против избыточного проникновения английского языка в различные сферы турецкого общества. Особая выраженность этой пуристской идеологии в Турции восходит своими корнями в период так называемой «революции языка» в молодой Турецкой Республике.

Библиографический список / References

1. Seran D.-A. The Spread of English in Turkey and its Current Sociolinguistic Profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 19*. 1998: 23 – 39.
2. GrabeW. English, information access, and technology transfer: a rationale for English as an international language. World Englishes. 1988; Vol. 7, Issue 1: 63 – 72.
3. Kachru B.B. The Alchemy of English: The Spread, Functions, and Models of Non-native Englishes. *Urbana*. Chicago: University of Illinois Press, 1986.
4. Kachru B.B. The other side of English and the 1990s. In B.B. Kachru (ed.) The Other Tongue: English Across Cultures. *Urbana*. Chicago: University of Illinois Press, 1992a: 1 – 18.
5. Kirkgoz Y. English Language Teaching in Turkey: Challenges for the 21st Century. *In Teaching English to the World: History, Curriculum, and Practice, ed. George Braine*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 2005: 159 – 71.
6. Konig G.C. The Place of English in Turkey. *In The Birth and Growth of a Department: Department of English Language and Literature*: 25th Anniversary, 1990: 157 – 167.
7. Jernudd B.H. Planning English language acquisition in ESL and EFL societies: Development and maintenance of languages and cultures. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 14*. 1993: 135 – 149.
8. Seran Dogancay-Aktuna The Spread of English in Turkey and its Current Sociolinguistic Profile, *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 19*. 1998; № 1: 24 – 39.
9. Zok D. Turkey's Language Revolution and the Status of English Today. *The English languages history,diaspora,Culture*. 2010; Vol. 1.

Статья поступила в редакцию 12.07.21

УДК 811.161.1

Azimova S.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages for the Humanities Faculties, DSU (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*
Rabadanova L.N.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Language for the ENF, DSU (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

ON THE QUESTION OF COMPARATIVE STUDIES IN THE FIELD OF FIGURATIVE COMPARATIVE PHRASES. Comparison is a universal element of human thinking. The role of comparison in the process of cognition and generalization of objective reality is great. In order to know the essence and property of an object, a phenomenon more deeply, it is necessary to compare it with another, which is likened by certain signs. It is then that the object being compared is reflected in the human consciousness most vividly, figuratively and prominently. It is noted that although figurative comparative phrases have become the object of special monographic studies of various languages, only some of them address issues of a comparative nature. The comparative analysis is aimed at studying the phraseological systems of both related and genetically unrelated languages in terms of comparing their structural and semantic characteristics. A figurative comparative phrase is a stable or free phrase that is based on the structural expression of the phenomena being compared. In different languages, the connecting element of comparison can be expressed in different ways, by conjunctions, adverbs, postpositions, comparative suffixes and particles, prepositions, and case forms. The dependent component gives the comparative expression a gain function.

Key words: **comparison, comparative studies, figurative comparative turns, stable phrase, free phrase, comparative constructions, comparativity, phraseology.**

С.Г. Азимова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*
Л.Н. Рабаданова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», E-mail: suzon09@list.ru*

К ВОПРОСУ О СОПОСТАВИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ В ОБЛАСТИ ОБРАЗНЫХ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ОБОРОТОВ

Сравнение является универсальным элементом человеческого мышления. Велика роль сравнения в процессе познания и обобщения объективной действительности. Для того чтобы познать сущность и свойство предмета, явления глубже, необходимо проводить сравнение его с другим, уподобляющимся теми или иными признаками. Именно тогда сравниваемый предмет отражается в человеческом сознании наиболее ярко, образно и выпукло. Отмечается, что хотя образные сравнительные обороты и стали объектом специальных монографических исследований различных языков, лишь в некоторых из них затронуты вопросы сравнительно-сопоставительного характера. Сопоставительный анализ направлен на изучение фразеологических систем как родственных, так и генетически неродственных языков в плане сравнения их структурно-семантических характеристик. Образным сравнительным оборотом считается устойчивое или свободное словосочетание, которое основано на структурном выражении сопоставляемых явлений. В различных языках связующий элемент сравнения может быть выражен по-разному: союзами, наречиями, послелогами, сравнительными суффиксами и частицами, предлогами, падежными формами. Зависимый компонент придает сравнительному выражению функцию усиления.

Ключевые слова: **сравнение, сопоставительные исследования, образные сравнительные обороты, устойчивое словосочетание, свободное словосочетание, сравнительные конструкции, компаративность, фразеология.**

Сравнение является основой всякого мышления и понимания. Все узнается в мире через сравнение, иначе невозможно составить объективную характеристику какого-либо предмета или состояния. Безусловно, сравнение тесно связано с такими методами познания, как анализ, синтез и обобщение.

Образная сущность сравнения состоит в сопоставлении определенного предмета или явления, действия, состояния, признака, качеств с другими, для того, чтобы создать конкретное и образное понимание об этих признаках и явлениях.

Анализ лингвистических особенностей сравнения дает возможность глубже познать природу того или иного языка в целом, а также особенности языка художественных произведений [1 – 7].

Сравнительные обороты в последнее время все чаще становятся объектом лингвистического исследования.

Целый комплекс теоретических и практических проблем, связанных с изучением фразеологии и сравнительных оборотов, разработано А.В. Куниным [2, с. 48]. Он дает структурно-семантическую классификацию сравнительных оборотов, убедительно показывает раздельнооформленность этих образований. Им также рассматривается количественный состав сравнительных оборотов, подчеркивается их продуктивность и активность.

Исследованию сравнительных оборотов посвящены работы И.И. Чернышевой [7]. Она подчеркивает различные степени экспрессии, отмечает продуктивность таких оборотов.

Синтаксическим механизмам сравнения посвящены труды М.И. Черемисиной [6], в которых проводится исследование сложных сравнительных конструкций, которые формируются с помощью собственно-сравнительных и модально-сравнительных союзов.

Структурно-грамматические и структурно-семантические особенности различных сравнительных оборотов, а также вопросы вариантности и структурной синонимии, полисемии и антонимии рассматриваются в работах Н.М. Сидяковой [4], Л.И. Ройзензона [3] и др.

Во всех этих и других работах хорошо показана роль семантических факторов в формировании и развитии сравнительных оборотов различных языков, сфера употребления устойчивых сравнений и синтаксические связи между ними.

Хотя образные сравнительные обороты и стали объектом специальных монографических исследований различных языков, лишь в некоторых из них затронуты вопросы сравнительно-сопоставительного характера.

Сопоставительный анализ направлен на изучение фразеологических систем как родственных, так и генетически неродственных языков в плане сравнения их структурно-семантических характеристик.

Как известно, структурная типология направлена не только на выявление специфических особенностей устойчивых оборотов отдельных языков, но и на раскрытие универсального в языках.

Наиболее главной ступенью сравнительных исследований является типологический метод, так как объект данного метода – это более абстрактные системы, чем у сопоставительного. Обычно результаты сопоставительного метода и служат базой для типологических исследований.

Для общей теории фразеологии имеют большое значение работы сравнительно-сопоставительного, структурно-типологического и ареального плана.

Сопоставительный и типологический методы имеют большие возможности при изучении устойчивых сравнительных оборотов родственных и генетически неродственных языков.

Исследователи делят сравнительные обороты на образные и предметно-логические, а в зависимости от функционально-семантических признаков на образные и необразные. Отдельные исследователи отличают еще и функционально-чувственные, конкретно-чувственные, зрительные, осязательные обонятельные, вкусовые и слуховые сравнения (чаще всего это наблюдается при исследовании языка художественных произведений).

Данное исследование посвящено образным сравнительным оборотам, которые делятся на компаративные фразеологические единицы (далее КФЕ) и авторские компаративные образования. В основном речь идет о компаративных устойчивых оборотах.

Существуют различные определения сравнения в зависимости от цели исследования, такие как поэтические обороты речи, образные средства языка, которые основаны на семантическом сходстве определяемого и определяющего, выражающие идею подобия.

При определении образного сравнения важно исходить из значения сравнительного оборота. Понятие образ рассматривается как отображение внешнего мира в человеческом сознании.

Образ в художественной литературе это мышление с помощью индивидуальности, которая создана воображением писателя.

Образными считаются выражения, которые придают речи красочность, наглядность, выразительность, иногда экспрессию и эмоциональность.

О.С. Ахманова отмечает, что «образный – это содержащий в себе образ, несущий образ, изобилующий образами. Образность рассматривается как свойство образного, изобразительность» [1, с. 360].

Такие обороты служат для метафорической характеристики какого-либо члена предложения и для усиления прилагательного или наречия, от которых может зависеть весь оборот.

Под образным средством языка понимается прием художественного произведения, который направлен на усиление воздействия на читателя или слушателя и основанный на частичном соотнесении двух или нескольких предметов или явлений.

На наш взгляд, под образностью в языке понимается употребление языковых единиц, слов, словосочетаний не в прямом, а в переносном, фигурально-ассоциативном значении. Наиболее активными семантико-стилистическими средствами, лежащими в основе образности, являются метафора, метонимия и сравнение.

Образным сравнительным оборотом считается устойчивое или свободное словосочетание, которое основано на структурном выражении сопоставляемых явлений. В различных языках связующий элемент сравнения может быть выражен по-разному, союзами, наречиями, послелогами, сравнительными суффиксами и частицами, предлогами, падежными формами. Зависимый компонент придает сравнительному выражению функцию усиления. Стержневой компонент обычно используется в обычном буквальном смысле.

Не следует смешивать образные сравнения с предметно-логическими сравнениями, в которых оба компонента могут относиться к одному классу явлений. В данном случае зависимый компонент обычно не имеет усилительной функции.

Наше исследование показало, что образные сравнительные обороты в сфере живой разговорной речи различных языков являются многочленными. Сравнительные придаточные предложения обычно служат для сравнения явления, действия, состояния главного предложения с другими такими действиями, процессами и явлениями. Существует разница между двумя видами сравнительных оборотов – устойчивых и свободных, которые создаются на основе сравнения. На наш взгляд, при рассмотрении форм признаков сравнения важно составлять списки устойчивых выразителей признаков и выявить закономерности их организации. Выразители признаков можно распределять на оппозиции «сильный» – «слабый».

В состав образных сравнительных оборотов могут входить сравнительные суффиксы, частицы и другие сравнительные элементы, как мы уже подчеркивали, эти элементы являются связующими, подчеркивают существование устойчивых сравнительных оборотов в том или ином языке. Они способствуют выделению связующего структурного элемента сравнений, определяют синтаксические функции, стилистические особенности, этимологию.

Важно выделить сравнительные обороты в качестве самостоятельной микросистемы в языке, провести систематизацию различных разрядов образных сравнительных оборотов.

При рассмотрении обоснованности образных сравнительных оборотов к фразеологии важно исходить из метода фразеологической идентификации А.В. Кунина, согласно которому фразеологизм как самостоятельная единица должен обладать такими чертами, как устойчивость, переосмысление значения, раздельнооформленность.

По А.В. Кунину, «устойчивость ФЕ – это инвариантность различных аспектов фразеологического уровня. Показателями же устойчивости являются такие качества, как устойчивость употребления, лексическая устойчивость, синтаксическая устойчивость» [2, с. 106].

На наш взгляд, понятие устойчивости употребления выражается в фиксированности компаративных ФЕ в речи, в художественных произведениях. Это дает возможность выделить данные единицы в словарях, хотя, по данным исследователей, это не всегда надежный и убедительный подход, так как если брать сравнительные обороты из художественных произведений, важно, чтобы они употреблялись не менее трех раз в тексте произведения и не менее трех раз у разных авторов. Данные единицы должны быть использованы в одной и той же форме, с одним и тем же лексическим наполнением, в одной и той же синтаксической роли.

В то же время если сравнительный оборот не зафиксирован в словарях и не встречается в художественных произведениях, это еще не означает, что данное выражение не существует в языке. Оно может достаточно активно использоваться в устной речи носителей языка.

Надо сказать, что компаративные ФЕ опираются на наличие тождественного значения во фразеологических вариантах. К примеру, в русском языке выражения *белый словно полотно, белый словно бумага* выражают одно понятие – «побледнеть».

Структурно-семантическая устойчивость выражается, когда КФЕ обладает устойчивым лексическим составом, когда она не может образовываться по структурно-семантической модели, как свободные синтаксические сочетания. Например, в русском языке *заставлять работать как осла, белый как лунный свет* и т.д.

А устойчивость лексического состава означает постоянство лексического состава, возможность замены какого-либо компонента внутри КФЕ лишь в рамках фразеологической вариантности или структурной синонимии.

Синтаксическая устойчивость заключается в стабильности порядка слов внутри КФЕ. Например, *белый (словно) как снег, красный (прекрасный) как гранат, двигаться как (черепаха) муравей, беречь (оберегать) как зеницу ока, тяжелый (как) словно гора, ровный (гладкий) как ладонь, стоят как (словно) гвоздь, как (словно) сонная муха, мягкий (как) словно шелк, сражаться как (словно) волк, работать словно (как) машина* [5].

Наш анализ показал, что большая часть образных сравнительных оборотов обладают всеми показателями устойчивости.

Переосмысление значения КФЕ зависит от двух компонентов, из зависимого и стержневого, которые соединены между собой основанием сравнения, являющимся выразителем компаративности.

Зависимый первый компонент придает стержневому, обычно второму компоненту усилительное значение. Они распадаются на две группы.

В первую группу входят КФЕ, в которых зависимый компонент является интенсификатором стержневого, семантически мотивированного компонента.

Таким образом, высокая степень выразительности достигается лишь в том случае, когда сравниваемый предмет ставится рядом с другими предметами, которые обладают более высокими качествами. Следовательно, такие сравнения повышают художественную эмоционально-экспрессивную силу речи. С помощью таких сравнений изображаемый предмет или явление становится более ярким, выразительным, совершенным и конкретным.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва, 1966.
2. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*. Москва, 1996.
3. Ройзензон Л.И. Заметки по русской компаративной фразеологии (в связи с завершением работы над «Словарем современного русского литературного языка»). *Вопросы фразеологии: Труды СамГУ*. Самарканд, 1971; Выпуск 217: 12 – 21.
4. Сидякова Н.М. К вопросу о диахроническом изучении адъективных компаративных фразеологических единиц. *Исследования по лексической сочетаемости и фразеологии*. Москва: МГПИ им. В.И. Ленина, 1974: 15 – 27.
5. Телия Е.Н. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва, 2006.
6. Черемисина М.И. *Сравнительные конструкции русского языка*. Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1976.
7. Чернышева И.И. Некоторые семантические категории фразеологии в сопоставлении с категориями лексики. *Труды СамГУ*. Новая серия. Самарканд, 1970; Выпуск 178: 231 – 242.

References

1. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva, 1966.
2. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva, 1996.

3. Rojzenzon L.I. Zametki po russkoj komparativnoj frazeologii (v svyazi s zaversheniem raboty nad «Slovarem sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka»). *Voprosy frazeologii: Trudy SamGU*. Samarkand, 1971; Vypusk 217: 12 – 21.
4. Sidyakova N.M. K voprosu o diahronicheskom izuchenii ad`ektivnyh komparativnyh frazeologicheskih edinic. *Issledovaniya po leksicheskoj sochetaemosti i frazeologii*. Moskva: MGPI im. V.I. Lenina, 1974: 15 – 27.
5. Teliya E.N. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2006.
6. Cheremisina M.I. *Sravnitel'nye konstrukcii russkogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, Sibirskoe otdelenie, 1976.
7. Chernysheva I.I. Nekotorye semanticheskie kategorii frazeologii v sopostavlenii s kategoriyami leksiki. *Trudy SamGU*. Novaya seriya. Samarkand, 1970; Vypusk 178: 231 – 242.

Статья поступила в редакцию 12.07.21

УДК 82

Bataeva T.U., *postgraduate, Department of Ingush Literature and Folklore, IngGU (Magas, Russia), E-mail: bataeva @yandex.ru*

THE CONCEPT OF THE MOTHER'S IMAGE IN A. BOKOV'S STORY "THE OLD HOUSE" AND THE HEROIC-EPIC SONG OF ILLY: A SPIRITUAL AND MORAL CONNECTION WITH THE FOLK- POETIC TRADITION. The article presents an artistic parallel between the story of the Ingush writer A. Bokov "The Old House" and the heroic-epic song "Gela Gaitak". In the process of analyzing the works, the main attention is focused on identifying the concept of the image of the mother, considered in a moral aspect. Tracing the spiritual and moral connection of the main characters, commonality of the ideological and aesthetic concept of the folk epic song and the story of A. Bokov is noted, in which the philosophical categories of good and evil are interpreted through the prism of moral, ethical and aesthetic ideas about life: honor, duty, human dignity, personal responsibility to the country and the people, as well as the consolidating power of the people. The author concludes that the story "The Old House" by A. Bokov, which comprehends one of the tragic pages of history, like the heroic songs of Illy, carries a life-affirming beginning. It is permeated with the ideas of humanism, high moral and ethical strength, true patriotism and high heroism shown by the peoples of a multinational country in the war with nazi Germany.

Key words: **writer Bokov, military prose, epic hero, mother`s image, heroic-epic song, concept, story, genre, artistic image, moral and ethical ideas, philosophical categories.**

Т.У. Батаева*, аспирант, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: bataeva @yandex.ru*

КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗА МАТЕРИ В ПОВЕСТИ А. БОКОВА «СТАРЫЙ ДОМ» И ГЕРОИКО-ЭПИЧЕСКАЯ ПЕСНЯ ИЛЛИ: ДУХОВНО-НРАВСТВЕННАЯ СВЯЗЬ С НАРОДНО-ПОЭТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИЕЙ

Данная статья посвящена художественной параллели повести ингушского писателя А. Бокова «Старый дом» и героико-эпической песни «Гела Гайтак». В процессе анализа произведений основное внимание акцентируется на выявлении концепции образа матери, рассматриваемого в нравственном аспекте. Прослеживая духовно-нравственную связь главных героев, отмечается общность идейно-эстетической концепции народно-эпической песни и повести А. Бокова, в которых философские категории добра и зла осмысливаются сквозь призму нравственно-этических и эстетических представлений о жизни: чести, долге, человеческом достоинстве, личной ответственности перед страной и народом, а также консолидирующей силе народа. Автор делает вывод о том, что повесть «Старый дом» А. Бокова, в которой осмыслена одна из трагических страниц истории, как и героические песни илли, несёт в себе жизнеутверждающее начало. Она пронизана идеями гуманизма, высокой нравственно-этической силой, истинным патриотизмом и высоким героизмом, проявленными народами многонациональной страны в войне с фашистской Германией.

Ключевые слова: **писатель Боков, военная проза, эпический герой, образ матери, героико-эпическая песня, концепция, повесть, жанр, художественный образ, нравственно-этические представления, философские категории.**

Утверждение жизненной концепции как отдельно взятого человека, так и целого народа с особой выразительностью раскрывается в произведениях военной тематики. В 70-е годы прошлого века активно развиваются жанры повести и романа, «в разработке которых писатели не только продолжили традиции прозы о войне предшествующих периодов о войне, но и внесли много нового [1 – 9].

Одной из особенностей в развитии повести является тяготение к эпопее. События Великой Отечественной войны, запечатленные художниками, поражают нас сочетанием героического и трагического» [8, с. 122].

Героическая тема, занимающая особое место в русской и национальных литературах на протяжении второй половины XX столетия, на высоком художественном уровне осмыслена в повести «Старый дом» А. Бокова, в которой создан величественный образ матери, взрастившей троих сыновей. В час, когда «приблизилось горе, от которого потемнели не одни стены домов и лица людей – весь белый свет», они, не раздумывая, принимают решение защищать Родину от врага [2, с. 210].

Создание столь правдивого эпоса о войне без учета трагических обстоятельств, в тисках которых оказались миллионы людей, невозможно. Именно поэтому персонажей произведения (главных и второстепенных) можно отнести к тем «зримым образам», о которых пишет С. Цвейг: «В прожитой жизни идут в счет лишь напряженные, волнующие мгновения, вот почему единственно в них и через них поддается она верному описанию. Лишь когда в человеке взыграют все душевные силы, он истинно жив для себя и для других; только когда его душа раскалена и пылает, становится он зримым образом» [9, с. 43].

Сюжетным центром повести является Айши, личность яркая, героическая, ибо жить ей предопределено было судьбой в «расстрельную» эпоху. Но по своим моральным устоям, беспримерным мужеством и силой воли она выступает нравственным ориентиром для каждого, с кем соприкасалась в жизни. Совсем молодой оставшись с тремя малолетними сыновьями, Айши воспитала в них благородство чувств и поступков, привила понятия о долге, чести и достоинстве. Она, равно как и образная система в целом, – носитель лучших национальных черт женщины-ингушки. В ней воплощена философия народа, его психологические особенности, морально-этические и эстетические представления, что берут начало из духовной почвы, аккумулированной в народно-поэтическом творчестве ингушей, в частности героико-эпической песни – илли.

Илли как фольклорный жанр сложился в глубокой древности, его возникновение связано с героическим временем, с «эпической средой», когда сама эпоха диктовала, кто действительно достоин быть воспетым за отвагу и мужество и остаться в памяти потомков. В илли важна «не столько фиксация реальных фактов, сколько отражение в форме конкретно-исторических сюжетов реальных политических конфликтов, характерных для данного исторического момента и почему-либо важные для народа»[7, с. 116].

Тема народного мужества, отваги, высокого патриотизма, сострадания и чуткости к миру людей и природы, художественно исследуемые писателем Боковым, в полной мере освещаются и в народных героических песнях, созданных на заре истории. Важным для них является идея консолидации народа, идеализация общенационального, обобщения подвига до всенародного значения.

Женщина-мать занимает значительное место и в героических песнях, ибо без нее образ народного героя не был бы столь правдивым, полнокровным. Как пишет И.А. Дахкильгов, «по своей героической направленности, силе духа и патриотизму к образу основного героя примыкает образ матери, который значителен и сам по себе, и для большего раскрытия центрального образа» [3, с. 108]. Поэтому введение Боковым в художественную плоть повести героической песни «Гела Гайтак» неслучайно, записанная в 1969 г. профессором И.А. Дахкильговым в горном ауле Бейни Джейрахского района данная песня считается «одной из самых прекрасных жемчужин ингушского фольклора» [4, с. 9]. На русский язык она была переведена лишь частично и представляет объемное произведение. Исторический период, описываемый в песне, относится к 15 в. – периоду распада горной патриархально-родовой общины ингушей и их постепенное возвращение на плоскость. Этот процесс ознаменовался самоотверженной борьбой народа с захватчиками. Такие исторические события, по утверждению В. Путилова, создают «эпическую эпоху», которая характеризуется наличием «эпической среды» и живой эпической традиции, «эпическим характером» жизни народа.

В основе сюжета повести «Старый дом» – подвиг народа в тылу и на фронте в годы Великой Отечественной войны. Какая бы «эпическая дистанция» не разделяла эти два жанра устно-поэтического и литературного творчества, прин-

цип конгениальности здесь очевиден – они близки по идейно-эстетическим критериям, жизнеутверждающему пафосу, актуальностью осмысляемых проблем. И совершенно ясно, что героическое время рождает героические личности, подобные центральным образам эпических песен, созданных народом, и героям писателя Бокова.

Возвращаясь к центральному образу илли – образу матери, еще раз отметим, что он служит дополнением для наиболее полного, всеобъемлющего раскрытия главного героя. Как известно, в становлении любой личности немалую роль играет некие нравственные ориентиры. В исследуемой нами повести для героев (Бекхана, Гирихана, Алихана) таким ориентиром является их отец. Несмотря на то, что дети выросли без отца, их духовно-нравственное воспитание никогда не позволило бы им относиться к памяти о нем иначе. Усман, участник гражданской войны, принимал активное участие в раскулачивании, за что и пострадал. Его жена Айши со свойственной для настоящей ингушской матери, к тому же оставшейся без мужа, мудростью, умом и любовью без излишеств одна вырастила детей, заложив в них тот нравственный фундамент, на котором зиждиться память сыновей об отце, искреннее уважение к его заветам. Любовь Айши к сыновьям ни в коей мере не граничит с фанатичной любовью, как правило, характеризующей матерей-одиночек. «Негромкий голос, неторопливая речь, какое-то особо сдержанное достоинство во всем облике героини, но под этой «негромкостью» – накал душевной энергии, настоящая материнская доброта и огромная сила духа, способная все выдержать и не сломиться» – такой мы видим боковскую героиню [1, с. 194]. Айши учит сыновей всегда руководствоваться высшими этическими категориями. И в этом – духовный и человеческий подвиг матери.

Важное место в повести отводится художественному психологизму, помогающему наиболее емко раскрыть состояние матери, используя для этого и авторское повествование, и диалог, и портретную характеристику и т.д. К примеру: «Она как бы сжалась в комок, ожидая услышать то, что считала неизбежным, но чему всячески противилось ее материнское существо» [2, с. 213]. Айши вспоминает в этот момент, как дети задавали Усману вопрос, который навсегда остался в ее памяти: «Дади, а когда ты вернешься домой?». Материнское сердце всеми силами препятствует, но умом женщина понимает, что «война не рождает сыновей», «так было всегда: сыновья уходили защищать родную землю, матери оставались ждать». Айши отчетливо сознает, что, возможно, в последний раз видит сыновей, которых вырастила добрыми, отзывчивыми, ответственными, честными, воспитала в них чувство долга перед страной; и неважно, в мирное или военное время – они не должны и не способны оставаться в стороне. Такое понятие о долге и мужестве мы видим в словах Бекхана: « Не надо переживать, нани. Кому суждено, тот вернется. Ну, а если… Один раз рождены, только один раз умрем, как говорят в нашем народе. Но твои сыновья не будут выглядывать из окошка, когда другие сражаются, и спиной к врагу не повернутся» [2, с. 213].

Особым трагизмом наполнена сцена прощания сына Бекханас матерью и женой Либи, которую отличает не только природная красота, но и твердость духа, решительность, преданность, искренность. Для Айши она не просто любимая сноха: своей чуткой заботой и нежностью она стала для свекрови самым родным человеком. Несмотря на все убеждениясвоих родных и свекрови, Либине покидаетАйши, так как понимает: если она потеряла мужа и отца ребенка, то Айши – всех троих сыновей. Но ее жизнь трагически оборвалась, ибо война не щадит никого.

В образе Либи находит художественное отражение еще один важный признак героической песни – наличие достойной спутницы жизни эпического героя. Своей находчивостью, смелостью и верностью жена Гайтака играет не последнюю роль в героической песне, и потому прекрасно дополняет нравственный облик героя. Геройский поступок – взятие в плен ногайского Мирзы – совершает именно жена Гайтака, но это нисколько не умаляет достоинства главного героя, но и возвышает его: у отважного Гела Гайтака и жена наделена мужеством и отвагой [5, с. 299].

Осознание и матерью, и сыновьями всей важности роли личной судьбы в общечеловеческой, широта и глубина души Айши с ее сильным материнским инстинктом и женской интуицией обнаруживают их духовную близость с образами матери и сына, воспетыми в песне «Гела Гайтак». Вспомним, что мать эпического героя из песни – не только надежный оплот для сына, но и нравственный судья, и выразитель общественного мнения. Она предупреждает сына об опасности, сообщив сыну о Шамхале Тарковском, а потом и Мусосте, она же воодушевляет его на подвиги. Вернувшись из последнего сражения, смертельно раненный, Гайтак обращается за помощью к матери, и материнские руки чудодейственным образом спасают его.

Для повести Бокова характерны подлинный реализм, глубокий лиризм, романтическая тональность. Исследователь советской прозы 60 – 70-х гг. А.В. Огнев пишет: «События войны с их необычайным динамизмом, необыкновенным проявлением героического начала словно бы толкали писателей к приемам и средствам романтического письма» [6, с. 45]. И в этом также усматривается ее связь с героико-эпической песней.

Зачин песни о Гела Гайтаке, характерный в целом для этого жанра народной поэзии, находит идеальное созвучие с вступлением повести «Старый дом»: «Стоит дом в нашем селе, привлекая внимание своим унылым видом. Печально глядят на дорогу покосившиеся окна. В них нет стекол. Лишь по краям старых рам торчат осколки. Кто-то заколотил окна досками. Давно уже потемнели доски эти» [2, с. 170]. Так автор начинает грустный рассказ о матери и ее трех сыновьях, похожий на сказку-быль. Пронзительно-скорбная тональность, смешанная с патетичностью, воодушевляющая читателя, наличие символических образов, пронизывающие всю художественную ткань повести, также сближает ее с народной поэзией о героическом прошлом. Так, образ старого дома, изображенный в начале, в дальнейшем разрастается в широкий символический образ: он, как и миллионы благодарных за освобождение страны от врага, никогда не предаст забвению память о героически павших жильцах этого дома. А мотив журавлиных криков и образ музыкального инструмента – дахчан-пандар, очень часто излучавший «тихую, грустную, как журавлиные крики, мелодию» проходит через все повествование произведения.

Композиционно повесть «обрамлена» известными строками из стихотворения Р. Гамзатова. Вспоминая о некогда живших в старом доме на краю села трех мальчиках, любивших беззаботно наблюдать за улетающими на юг журавлями, писателю приходят на память слова:

Мне кажется порою, что солдаты,
С кровавых не пришедшие полей,
Не в землю полегли когда-то,
А превратились в белых журавлей…

У многих народов журавль символизирует бессмертие, воплощает мудрость, благородство, справедливость. И неслучайно прощальное курлыканье этих птиц осенью производит сильное впечатление больше всего на Алихана, натуру глубоко музыкальную, что придает его душе особую восприимчивость мира. Он с детства стремился к тому, чтобы перевести «гортанный язык» журавлиного клина на родной ингушский. В их прощальных криках юноше будто слышится печальное «улетаем» (ц1айолх). Всегда веселый, не унывающий, он очень любит жизнь в ее многоликости и мечтает стать профессиональным музыкантом.

Трагическим звучанием наполнены эпизоды сновидений Айши, которые не покидают ее до самой старости. Во сне или наяву, когда Айши точно не различала, спит она или нет, перед нею являлись сыновья. Примечательно, что и в эти сновидения героини, более похожие на видения, писатель вводит мотив народной песни о храбром Гайтаке. Получив весть о смерти Гирихана, Айши долго не ложится спать, и ей неожиданно приходят строки той самой песни: Помоги, о небо, ему, Сыну смелому моему!

Своим чутким материнским сердцем мать давно чувствовала, что нет ее Гирихана, что пал он под Ленинградом, куда так мечтал уехать на учебу.

«Субъективное начало в изображении объективного есть характерный признак лирической окраски», – пишет А. В. Огнев, анализируя военную прозу 70-х годов [6, с. 47]. Данная черта свойственна и повести Бокова. Субъективно-авторская позиция прослеживается в размышлениях автора о смысле жизни, о добре и зле, конце и начале, в максимальной духовной близости между автором и созданными им образами. Так, в описываемом выше эпизоде, когда Айши получает очередной удар судьбы, автор приводит объемное лирическое отступление, в котором воспоминания героини о своей жизни и размышления о судьбе сыновей, ставших олицетворением судеб миллионов мальчишек, которые ушли на защиту Родины «не долюбив, не докурив последней папиросы», и ставшими жертвами войны.

Героиню одолевает поток размышлений, наполненных одновременно и эпическим, и лирическим, и трагическим содержанием: « А теперь? Неужто теперь нет той боли за судьбу детей? Айши подумала о себе. Ее тревоги, ее боль за детей измерить нечем. Она готова отдать свою жизнь ради них. Умереть вместо них. Почему не установлено на свете так, чтобы у всех людей был одинаковый срок жизни? И чтобы ушел из жизни тот, кто прожил этот срок, вместо того, который еще не дожил свое? О, тогда бы Айши, не задумываясь, ушла бы из жизни вместо своих сыновей. Только бы они остались жить…» [2, с. 261]. В этой части повести голоса повествователя и героини сливаются воедино, что придает произведению высокую степень выразительности и большую художественную достоверность.

Таким образом, повесть «Старый дом» А. Бокова, в которой осмыслена одна из трагических страниц истории, как и героические песни Илли, несет в себе жизнеутверждающее начало. Она пронизана идеями гуманизма, высокой нравственно-этической силой, истинным патриотизмом и высоким героизмом, проявленными народами многонациональной страны в войне с фашистской Германией.

В образе Айши прослеживается не только духовно-нравственная связь с героинями героико-эпических песен – илли, но и с классическими женскими образами военной прозы: Толгонай Ч. Айтматова из повести «Материнское поле», Марией из повести В. Закруткина «Материнское поле».

Библиографический список

1. Бекова М. Героиня повести А. Бокова «Старый дом» как олицетворение подвига народа в годы Великой Отечественной войны. *Ученые записки*. Серия: Филология. Магас, 2010; Выпуск 3: 105 – 112.

2. Боков А. *Старый дом. Буран*: Повести. Москва: Советская Россия, 1988: 170 – 270.
3. Дахкильгов И.А. *Исторический фольклор чеченцев и ингушей*. Грозный, 1978.
4. Матиев М.А. *Ингушский песенный эпос илли*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Нальчик, 2004.
5. Матиев М.А. *Ингушские героические песни*. Магас, 2002.
6. Огнев А.В. *Русская советская проза 50 – 70-х годов*. Москва: Просвещение, 1978.
7. Путилов Б.П. *Русский историко-песенный фольклор 12 – 16 веков*. Москва: Издательство академии наук СССР. Ленин. Отделение, 1960.
8. *Русская советская литература 50 – 70-х годов*. Москва: Просвещение, 1981.
9. Огнев А.В. *Русская советская проза 50 – 70-х годов*. Москва: Просвещение, 1978.

References

1. Bekova M. Geroinya povesti A. Bokova «Staryj dom» kak olicetvorenie podviga naroda v gody Velikoj Otechestvennoj vojny. *Uchenye zapiski*. Seriya: Filologiya. Magas, 2010; Vypusk 3: 105 – 112.
2. Bokov A. *Staryj dom. Buran*: Povesti. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1988: 170 – 270.
3. Dahkil'gov I.A. *Istoricheskij fol'klor chechencev i ingushej*. Groznyj, 1978.
4. Matiev M.A. *Ingushskij pesennyj `epos illi*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Nal'chik, 2004.
5. Matiev M.A. *Ingushskie geroicheskie pesni*. Magas, 2002.
6. Ognev A.V. *Russkaya sovetskaya proza 50 – 70-h godov*. Moskva: Prosveschenie, 1978.
7. Putilov B.P. *Russkij istoriko-pesennyj fol'klor 12 – 16 vekov*. Moskva: Izdatel'stvo akademii nauk SSSR. Lenin. Otdelenie, 1960.
8. *Russkaya sovetskaya literatura 50 – 70-h godov*. Moskva: Prosveschenie, 1981.
9. Ognev A.V. *Russkaya sovetskaya proza 50 – 70-h godov*. Moskva: Prosveschenie, 1978.

Статья поступила в редакцию 12.07.21

УДК 81

***Inarkaeva S.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature and Methods of Its Teaching, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*
***Dzhambekova T.B.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Literature and Methods of Its Teaching, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

MORAL AND PHILOSOPHICAL DISCOURSE OF MUSA AKHMADOV'S STORY "WOODEN DOLLS". The article is dedicated to the role of a modern Chechen writer Musa Akhmadov in the formation of Chechen literature in the latest period of its development, in the formation of a unique genre system in his work, which includes all types of genre forms. It is noted that the most frequently used genre in the writer's work is a philosophical story, in which the author manages to express his innermost thoughts regarding the spiritual formation of modern Chechen society, about the role of a creative person in shaping the culture of the people, their future. The event series of the story echoes the author's thoughts about Eternity, about life, about the fate of individual people. The author's reflections on a creative person and his loneliness in the modern world, on his flawed position in society, on the "turn" of people to the material world, to the rejection of the spiritual principle, on the destruction of traditional values that have developed over the centuries in the national society determine the key line of the narrative in the story.

Key words: **Chechen literature, creativity, prose, genre system, philosophical story.**

***С.И. Инаркаева,** канд. филол. наук, доц., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
***Т.Б. Джамбекова**, д-р филол. наук, проф., зав. каф. литературы и методики ее преподавания Чеченского государственного педагогического университета, г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

НРАВСТВЕННО-ФИЛОСОФСКИЙ ДИСКУРС РАССКАЗА МУСЫ АХМАДОВА «ДЕРЕВЯННЫЕ КУКЛЫ»

Статья посвящена роли современного чеченского писателя Мусы Ахмадова в становлении чеченской литературы в новейший период ее развития, формированию в его творчестве уникальной жанровой системы, включающий в себя все виды жанровых форм. Отмечается, что наиболее часто используемым жанром в творчестве писателя является философский рассказ, в котором автору удается высказать свои сокровенные мысли, касающиеся духовного становления современного чеченского общества, о роли творческого человека в формировании культуры народа, его будущего. Событийный ряд рассказа перекликается с мыслями автора о Вечности, о жизни, о судьбах отдельных людей. Рефлексии автора о творческом человеке и его одиночестве в современном мире, о его ущербном положении в обществе, о «повернутости» людей к материальному миру, к неприятию духовного начала, о разрушении традиционных ценностей, веками складывавшихся в национальном обществе, определяют ключевую линию повествования в рассказе.

Ключевые слова: **чеченская литература, творчество, проза, жанровая система, философский рассказ.**

Писатель Муса Ахмадов сыграл важную роль в развитии современного чеченского литературного процесса. Уникальное и самобытное его творчество прозвучало в чеченской литературе резонансно, составило одну из самых ее ярких страниц. В середине 1970-х годов, будучи студентом Чеченского государственного университета, Муса Ахмадов оказался одним из самых активных членов организованного в тот период литературного клуба «Прометей», ставшего культовым явлением для своего времени. «Прометей» собирал всех, кто интересовался и любил национальную литературу, был заинтересован в ее развитии. В стенах «Прометея» начался творческий путь многих известных современных чеченских поэтов и писателей, стал своего рода отправной точкой для формирования современного чеченского литературного процесса [1 – 6].

В предисловии к пятитомному изданию избранных произведений Мусы Ахмадова, вышедшему в свет в 2005 году, известный современный чеченский писатель Муса Бексултанов пишет о своем коллеге следующее: «…Нохчийн керла, исбаьхьалин олуш йолу литература «Пхьарматан» декьашхоша йолийра Нохчийчохь, ткьоалг1ачу б1ешаран дезткьалг1ачу шерашкахь. Царах цхьаь я коьртачех Ахмадов Муса вара». («Новейшая чеченская художественная литература начинается с творчества членов клуба «Прометей», с 1980-х годов. Одним из них или даже главным был Муса Ахмадов». *Перевод – Инаркаевой С.И.*) [3, с. 6].

В последние два десятилетия Муса Ахмадов стал ключевой фигурой в литературной и культурной жизни республики. Его произведения широко востребованы учащейся молодежью, писатель к тому же является автором учебно-методических пособий и программ по чеченскому языку, этике и культуре, на сценах республиканских театров ставятся его пьесы. Будучи главным редактором литературно-художественного журнала «Вайнах», писатель занимается широкой просветительской работой, издает на страницах журнала произведения как известных авторов, так и начинающих, публикует переводы литературных текстов, материалы научно-публицистического характера. Безусловно, эти и другие факты творческой биографии писателя доказывают его неравнодушное отношение ко многим проблемам духовного развития чеченского общества.

Для ученых-исследователей Муса Ахмадов интересен в первую очередь с точки зрения его литературной деятельности, в которой со всей очевидностью проступает широкая и многогранная творческая личность писателя. В его художественной парадигме присутствуют практически все жанровые формы, внутренние ресурсы и возможности которых используются исчерпывающе, а во главу угла ставятся общечеловеческие ценности, строго соотнесенные с обычаями и традициями чеченского народа.

Вместе с тем, обнаруживая разносторонние профессиональные способности, яркое писательское дарование, Муса Ахмадов тяготеет к эпическим жанрам. Творческий путь писателя начался с коротких рассказов, новелл, хотя позже он стал осваивать и более крупные эпические формы. На сегодняшний день он является автором многочисленных рассказов, новелл, повестей и романов, и, что любопытно, следуя сложившейся разносторонней и глубокой традиции рассказа

в чеченской литературе, Муса Ахмадов привнес в развитии этого жанра много интересного и качественно обогатил его.

По своему внутреннему содержанию прозу чеченского писателя можно разделить на два крупных цикла: социально-психологическую и нравственно-философскую, а формирование в его творчестве философского рассказа можно считать явлением вполне естественным. Ахмадов, как и многие современные чеченские авторы, ищет особые смыслы и посылы в прошлой и настоящей жизни человека, определяющие перспективы его развития, будущего. Он обнаруживает живую потребность и необходимость рассуждать на страницах своих произведений о разных обстоятельствах окружающей действительности, дегуманизации многих человеческих начал, о положении человека в современном мире.

Таким образом, Мусу Ахмадова можно смело назвать автором, преумножившим возможности философского рассказа, расширившим его традицию в современной чеченской литературе. Выдвинув в своем творчестве в качестве центральной идею человека, обнаружив «любовь – стремление к мудрости», он создал в ней своеобразную «специфическую литературную традицию знания» [4, с. 201].

Муса Бексултанов отмечает: «Ахмадовс дийцаран кеп хийцира, яц моьттина таронаш дийцаран хила йиш юй а, уьш юкъайохуш верг, я кхечухьа цкъа хилларш шен къоман литературехь йовзуьйтург яздархо вуй а хоуьйтуш. Муьлхха а жанр яздархочо кхуллуш а, денъйеш а ю…» («Ахмадов изменил форму рассказа, обнаружил новые жанровые его возможности, расширил их и ввел в национальный литературный обиход. Писатель создает жанры и своим творчеством способствует их укреплению. *Перевод – Инаркаевой С.И.)* [3, с. 6].

Рассказ «Дечиган тайнигаш» («Деревянные куклы») является в творчестве писателя одним из ключевых произведений, определяющих рубежные этапы становления философской прозы, ее устойчивой традиции в современной чеченской литературе. Рассказ вошел в одноименное пятитомное издание произведений писателя, вышедшее в свет в 2010 году. Художественное пространство рассказа многогранно. Предощущение большой трагедии (события 1990-х), рефлексии автора об историческом прошлом и будущем народа, смена временных пластов придают рассказу особое эпическое звучание, расширяют границы жанра, обнаруживают скрытые возможности избранной автором жанровой формы.

Человек и его предназначение в мире, человек и общество – ключевые и фундаментальные темы рассказа чеченского писателя. Историко-философский дискурс небольшого произведения выстраивается на бинарной оппозиции: одномоментно исследуется проблема духовного наполнения человека, его родовой сущности, смысле жизни в столкновении с проблемой духовного оскудения, отказа от принятия мира в его духовной красоте и гармонии в угоду материального обогащения, меркантильных интересов.

В рассказе наблюдается хроникальность структуры: жизнь главного героя показана в разрезе современной реальности, на которую постоянно накладываются события из прошлого. «Предметно-исторический подход автора дает возможность достоверного показа эпохальных событий, явлений и судеб простых людей, оказавшихся в круговороте истории» [5, с. 267]. Жизнь главного героя рассказа – Дени – рассматривается на стыке двух эпох: закат советской истории, смена власти, установление так называемой суверенной республики.

Автор прибегает к такой структуре намеренно, считая, что все плохое, происходящее с народом, происходит из-за его неспособности вынести должные уроки из событий прошлого. Для писателя это проблема, проявляющая себя в самых различных формах и кочующая из рассказа в рассказ, из повести в повесть, из романа в роман. В этой структуре постоянно «застревает» не менее болезненная для него проблема – проблема творчества, творческой интеллигенции. Рефлексии Ахмадова в этом ключе постоянно сходятся на роли творческой личности в формировании духовного начала народа, в желании закрепить за ней главенствующее положение в обществе, сделать авангардом.

Другими словами, тема творчества и творческого человека в прозе Ахмадова сквозная, устойчивая и традиционная, пересекающаяся с его глубокими философскими размышлениями. Обнаруживающие творческие начала, острую необходимость в созидании герои писателя оказываются, по сути, беспомощными и слабыми не только в периоды исторических перемен, когда в особенности бесчинствуют малообразованные и невежественные слои общества: главная беда в том, что в обществе традиционно сохраняется пренебрежительное отношение обывателя к творческому человеку и творческой профессии.

«Искусство всегда, не переставая, занято двумя вещами: оно неотступно размышляет о смерти и неотступно творит этим жизнь, – говорил Юрий Живаго в романе Б. Пастернака «Доктор Живаго» [5, с. 345]. Уникальная черта ахмадовских героев в том, что они испытывают подъем творческих сил в периоды трагических катаклизмов и разрушительных событий – искусство и творчество становятся своего рода формами выживания, гимном жизни.

Главный герой рассказа – скульптор, мечтающий обрести свой путь в творчестве. Он обнаруживает разностороннюю систему взглядов, принципиальную позицию в отношении многих вопросов бытия, его интересует история народа, она занимает его с позиции человека, ищущего знаки и символы в прошлом народа, предполагая, что в них ключ к разгадке его будущего. Сквозь призму прошлого автор осмысливает причины происходящих в современной Чечне трагических событий (1990-е годы).

Одной из них и самой очевидной для него является пренебрежение в обществе творческими и образованными людьми, кризис традиционных духовных норм в обществе, тяготение к обогащению, алчность, разрушение родственных связей, низкий уровень культуры. В череде событий, происходящих в современной реальности, герой пытается понять историю народа, воссоздать в своих маленьких деревянных фигурках отдельные ее трагические эпизоды.

Гибель горного селения Хайбах, жители которого были сожжены в колхозном сарае в период депортации, стала для героя навязчивой и болезненной темой, и ее воплощение в деревянных фигурках является для него своего рода исполнением долга перед теми, кто стал жертвой страшных событий. Не забыть и помнить – вот главный мотив, которым руководствуется герой рассказа, когда долгими месяцами вынашивает свою идею. Критерием понимания истории народа для него является необходимость запечатлеть ее отдельные эпизоды в творчестве – в деревянных фигурках, в том, что впоследствии станет своего рода документом, свидетельствующим о злодеяниях власти против народа.

Исповедуя в целом высокие общечеловеческие мотивы, создавая личность с ярко обозначенной гражданской позицией, автор формирует в своем рассказе неоднородное художественное пространство. Постоянная смена временных пластов не меняют общего внутреннего фона рассказа, «переходы» из одной исторической реальности в другую лишь усиливают трагическую линию повествования, а легенда о рождении младенца создает в рассказе уникальную мифопоэтическую структуру.

У Аянт, героини легенды, в день трагедии Хайбаха начинаются роды. Изгнанные из собственных домов и наспех собранные в дорогу, жители Хайбаха не знали, куда их ведут. «…Оцу мохо т1егоргбеш, бертал бетташ, синош шелдеш, шайн х1усамашкара арабаьхна нах, лаьмнин к1отарш яссош Нашха гулбеш бу, цигара д1о гена, пана махка (мича? мича? мича? – кхойкку балано лаьцна яххьаш, амма цунна жоп луш цхьа а вац), къемата дийне, жоьжахате кхийса…» («Ветер сгонял их в кучу, ронял, холодил души… Оставляя позади опустевшие горные селения, их вели к месту, где был сборный пункт, а оттуда куда-то очень далеко, а куда?... Никто не говорил – куда?... В ад! *Перевод – С.И. Инаркаевой*) [1, с. 294].

На краю села толпа изгнанных людей останавливается. На белом снегу постелена чёрная бурка – на ней и появится на свет ребенок Аянт. Родится девочка, которую назовут в честь дочери Пророка Мухаммада Фатимой. Ее поприветствуют негромким возгласом: «Будь благословенна!». Через два дня девочка погибнет со всеми в колхозном сарае, сгорит заживо в огне.

По сути, возникшая в структуре рассказа легенда о гибели младенца является, безусловно, кульминационным моментом. Благодаря контрастности выстраиваемых автором событий, созданию образов, использованию цветовой гаммы и звукового фона, он воспринимается на очень высокой философской ноте. Противопоставления в рассказе прослеживаются на протяжении всего повествования: тихая мирная жизнь героя обрывается в водовороте исторических перемен, рождение младенца, олицетворяющее явление в свет новой жизни, заканчивается его гибелью, белый снег покрывается черной буркой, став символом надвигающейся трагедии, тишина ночи разрывается грохотом орудий, выстрелами.

Образ дома, являющийся символом благополучия и хранителем семейно-родовых ценностей, в рассказе меркнет перед обездоленностью и обреченностью людей, необузданная стихия ветра, срывающего все на своем пути, создает в нем апокалиптический фон – конца света, снежный белый цвет земли покрывается мглой, мраком, а выписываемые автором круги конвоиров, облаков, неба, звезд, холода окончательно венчают выстроенную автором философскую линию повествования. Кроме того, сложную философскую структуру рассказа завершают созданные автором образ Земли и образ Рая.

Со звездной высоты (из Рая) Земля в рассказе предстает как скованная густым мраком планета, освещенная редкими мерцающими огоньками, идущими, по мысли автора, от благородных и благодетельных людей. «Уьш хIун серлонаш ю? Оццул кIезга стенна ю? Уьш Далла догцIена Iамал ечу нехан серлонаш ю» (2Что это за свет? Откуда он? Почему его мало? Это свет от Всевышнего, дарованный людям за их благие дела», – говорит герой рассказа. *Перевод – С.И. Инаркаевой)* [1, с. 296]. Автор откровенно намекает на присутствие в обществе больше темных сил, нежели светлых. Под светлыми и благородными людьми, кроме прочих, писателем подразумеваются образованные и творческие люди, способные творить и размножать добро.

Событийный ряд рассказа «перекрывает» «закадровый» текст автора о Вечности, о жизни, о судьбах отдельных людей. Рефлексии автора о творческом человеке и его одиночестве в современном мире, его ущербном положении в обществе, о «повернутости» людей к материальному миру, к неприятию духовного начала, о разрушении традиционных ценностей, веками складывавшихся в национальном обществе, определяют ключевую линию повествования в рассказе.

Для автора образ Земли как образ ада, круги жизни как круги ада, и человек рождается для мучительного испытания… Жизнь – тоска, жизнь – боль [1, с. 301]. Причинно-следственная связь философских размышлений автора в рассказе в том, чтобы понять, за кем пойдёт общество, каковы будут его приоритетные ценности, будут ли они гуманистического характера или возобладают цинизм, меркантильность, «хозяйская» практичность. От решения этих вопросов, по мысли писателя, зависит морально-нравственный комфорт общества, перспективы его духовного развития.

Библиографический список

1. Ахмадов М. *Избранное*: в 5 т. Грозный, 2005; Т. 1.
2. Ахмадов М. Деревянные куклы. Избранное: в 2 т. 2010; Т. 1.
3. Бексултанов М. *Избранное*: в 5 т. Грозный, 2005; Т. 1.
4. Хлебникова О.В. Классификация жанров философской литературы. *Вестник КемГУ*. 2013; № 4 (56); Т. 1.
5. Пастернак Б. *Доктор Живаго*. Москва, 2021.
6. Чукуева З.Н., Панеш У.М. Синтез художественных и публицистических методов и приемов в Северокавказской событийно – хроникальной прозе XX века. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2020; № 4.

References

1. Ahmadov M. *Izbrannoe*: v 5 t. Groznyj, 2005; T. 1.
2. Ahmadov M. Derevyannye kukly. Izbrannoe: v 2 t. 2010; T. 1.
3. Beksultanov M. *Izbrannoe*: v 5 t. Groznyj, 2005; T. 1.
4. Hlebnikova O.V. Klassifikaciya zhanrov filosofskoj literatury. *Vestnik KemGU*. 2013; № 4 (56); T. 1.
5. Pasternak B. *Doktor Zhivago*. Moskva, 2021.
6. Chukueva Z.N., Panesh U.M. Sintez hudozhestvennyh i publicisticheskih metodov i priemov v Severokavkazskoj sobytijno – hronikal'noj proze XX veka. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2020; № 4.

Статья поступила в редакцию 12.07.21

УДК 070.421

***Ryabova A.O.,** student, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: anna.ryabova.99@mail.ru*

CLASSIFICATION OF ETHNIC CRISES IN FASHION INDUSTRY. The article presents an analysis of the main theoretical and methodological approaches to the study of the problem of reputational crises through crisis communications. A systematic approach, its capabilities and an attempt to classify ethical crises for subsequent use in overcoming the company's reputation crisis are considered. Trends of intercultural innovative development are blurring the boundaries between individuals. This process changes the form of communication from "top-down" to dialog communication, which takes place "on equal terms". Such changes significantly affect lives of companies that are forced to be particularly attentive and responsible about their activities. The established system of ethical principles does not stand up to criticism in the context of global changes that have occurred in the media environment. Acceleration of globalization processes in the world community, in which the media space becomes transparent and open. In such conditions, any rash statement or statement is replicated and can turn into a crisis for the company. For the fashion industry, it is necessary to form a classification of ethical crises and ways to effectively resolve them in the media space. The scientific research is conditioned by the presentation of the author's classification of ethical crises characteristic of the fashion industry. Based on the situational theory of crisis communications, the author's model of crisis response in various types of ethical crises in the fashion industry has been developed.

Key words: **crisis communications, crisis communications management, fashion industry, new ethics, ethical crisis, reputation crisis, new media, public relations, discourse.**

***А.О. Рябова,** студентка, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: anna.ryabova.99@mail.ru*

КЛАССИФИКАЦИЯ ЭТИЧЕСКИХ КРИЗИСОВ В FASHION-ИНДУСТРИИ

Статья посвящена анализу основных теоретико-методологических подходов к изучению проблемы репутационных кризисов посредством кризисных коммуникаций. Рассматривается системный подход, его возможности и попытка классифицировать этические кризисы для последующего использования при преодолении репутационного кризиса компании. Тенденции межкультурного инновационного развития стирают границы между отдельными людьми. Данный процесс меняет форму коммуникации с «сверху-вниз» на диалоговую коммуникацию, происходящую «на равных». Подобные изменения значительно отражаются на жизни компаний, которые вынуждены особенно внимательно и ответственно относиться к своей деятельности. Устоявшаяся система этических принципов не выдерживает критики в условиях глобальных изменений, произошедших в медиасреде. Ускорение глобализационных процессов в мировом сообществе ведет к тому, что медиапространство становится прозрачным и открытым. В таких условиях любое опрометчивое высказывание или заявление тиражируется и может обернуться для компании кризисом. Для fashion-индустрии необходимо сформировать классификацию этических кризисов и способов их эффективного урегулирования в медиапространстве. Научное исследование обусловлено представлением авторской классификации этических кризисов, характерных для fashion-индустрии. На основании ситуационной теории кризисных коммуникаций разработана авторская модель кризисного реагирования в различных типах этических кризисов в fashion-индустрии.

Ключевые слова: **кризисные коммуникации, управление кризисными коммуникациями, модная индустрия, новая этика, этический кризис, репутационный кризис, новые медиа, связи с общественностью, дискурс.**

Мода – основная экономическая сила в современном обществе и играет важную роль в социальной и культурной жизни общества. Сегодня следование определенным модным трендам, тенденциям и течениям позволяет человеку подчеркивать свою аутентичность, при этом опираясь на тренды, диктующие то, что является социально одобряемым, красивым и приемлемым. Это тесно связано с искусством и популярной культурой и часто поднимает важные моральные и этические вопросы. Однако стоит отметить, что, как и любая другая индустрия, мода часто сталкивается с кризисными ситуациями, из которых вынуждена искать максимально эффективных выход. Базовыми принципами эффективных кризисных коммуникаций в любой индустрии являются следующие: оперативный ответ организации на произошедшее; отсутствие молчания, так как информационное пространство не может быть пустым и окажется заполненным слухами и домыслами, способными нанести репутационный удар по организации; руководство организации должно предоставить свою версию кризиса и прокомментировать произошедшее; организация должна максимально открыто взаимодействовать с журналистами и предоставлять правдивую и честную информацию; придерживаться принципа согласованного ответа: одна организация – один голос, то есть все спикеры, выбранные организацией, транслируют одну и ту же версию произошедшего кризиса, не вступая в противоречия [1, с. 7].

Проблема заключается в том, что этические правила и нормы регулируют разноплановые конфликты, но при этом в построении коммуникации между глобальным fashion-брендом и аудиторией всё равно возникают этические скандалы в медиасреде, т.е. инциденты, который получили широкое публичное освещение из-за грубого нарушения моральных дилемм и плавающих границ современной «новой этики».

Еще одним важным аспектом является то, что этика в период глобализации и цифровизации видоизменяется. Новая этика обрастает всё новыми и новыми проблемами, формами и кейсами, требующими грамотного разрешения посредством применения стратегий кризисных коммуникаций.

Мы взяли следующее определение кризиса, с которым продолжили свою работу: «Кризис – это восприятие непредсказуемого события, которое угрожает важным ожиданиям стейкхолдеров (заинтересованных сторон) и может серьезно повлиять на производительность организации и привести к отрицательным последствиям».

Кризисные явления создают для компании острую необходимость действовать, урегулировать и разрешать сложившуюся ситуацию через кризисное управление, эффективность которого зависит от верно выбранной коммуникационной стратегии. Именно стратегии кризисных коммуникаций занимают центральное место в эффективном кризисном управлении. Цель *кризисного управления*

заключается в комплексном применении разнообразных методов и процедур, которые направлены на «оздоровление» конкретного предприятия и создания условий для выхода предприятия из кризисного состояния, также предвидение кризисной ситуации, её прогнозирование и выбор стратегии реагирования; применение комплекса мер в период возникновения, развития и течения кризиса; и принятие совокупных решений для урегулирования посткризисной ситуации. При всех типах кризисов применим подход, при котором снижается уровень неопределённости, уменьшается реакция на кризис и регулируется кризисная ситуация с последующим извлечением уроков из неё. Кризисная коммуникация представляет собой процесс, при котором налаживается информационная связь между организацией и стейкхолдерами.

Востребованность кризисных коммуникаций не только в бизнес-среде, менеджменте и управлении, но и в науке привела к появлению большого количества теорий, где исследуется проблема кризиса и механизмов его преодоления.

И на основе одной из самых востребованных теорий, ситуационной теории кризисных коммуникаций (Situational crisis communication theory, SCCT), которая разработана Тимоти Кумбсом в 2007 году и основана на теории атрибуции и частично на тезисах теории восстановления имиджа (Image restoration theory, IRT) Уильяма Бенуа 1995 года, выбирали стратегии кризисных коммуникаций в зависимости от кластера атрибуции ответственности: высокой, умеренной и низкой атрибуцией.

Сегодня процессы вестернизации всё чаще вскрывают этические кризисы. Понятие «новой этики» показывает слабость и неэффективность существующей системы этических и моральных ценностей. «Новая этика» не является новым феноменом, напротив, данный процесс эхом отражается от исторических процессов, происходящих на Западе. Однако стоит отметить, что данный феномен актуален и для России, поскольку в обеих странах существуют нормы и практики, направленные на борьбу с дискриминацией, сексуальным насилием, преодолением неравенства, причинением вреда разным меньшинствам, в том числе расовым и сексуальным. При этом в Западной части мира проблема «новой этики» является системным явлением, которое развивается в гражданском обществе и в судебной системе около 30 лет. В результате миграционных потоков и культурной диффузии рас, национальностей, религий и роста интереса к гендерной проблематике, вызванной второй волной феминизма, модная индустрия оказывается в ситуации постоянного этического коллапса, который и должны эффективно разрешать глобальные fashion-бренды, регулируя конфликты и помогая индустрии этично вписать идеи и ДНК-бренда в совершенно разные ментальности. Процессы глобализации и технологического развития значительно изменили все без исключения среды взаимодействия людей: социальную, культурную, политическую, экономическую и коммуникационную. Тенденции межкультурного инновационного развития стирают границы между отдельными людьми и целыми корпорациями, политическими структурами. Подобные изменения значительно отражаются на жизни компаний, которые вынуждены особенно внимательно и ответственно относиться к своей деятельности, осознавая, что любая выявленная ошибка окажется в социальной сети любого стейкхолдера или микроинфлюенсера, а затем и в новостях страны или целого мира [2, с. 297].

Сегодня сфера модной индустрии напрямую связана с популярной культурой, искусством и этикой, что неизбежно поднимает моральные вопросы, основным из которых является «что есть норма сейчас»? Этические кризисы являются центральной проблемой модной индустрии сегодня, они привлекают внимание традиционных и новых медиа, но практически не значатся в научных исследованиях как России, так и Запада [3, с. 70].

Феномен «новой этики» стал ассоциироваться именно с 2019 и 2020 годами, когда этические кризисы модной индустрии достигли пиковой точки. Историческое течение моды складывалось из стереотипов, что мода доступна только привилегированному слою – белым, богатым и худым людям, оставляя в стороне тех, кто не попадает в категорию социально одобряемой моды. На сегодняшний день стратегии модных домов изменились по ряду причин: усилившихся процессов глобализации и цифровизации, возросшей покупательской способности «зумеров» и ставшим «у руля» миллениалов. Более того, COVID-19 сделал жизнь всего мира неотделимой от интернет-технологий и трендов внутри пространства, которые громко заявляют, что люди очень разные, мужчины и женщины имеют равные права и свободы, но при этом неодинаковы, а мир разнообразен и не вписывается в жестокие стандарты модной индустрии, достичь которых невозможно без помощи пластической хирургии. На сегодняшний день в развитом обществе на повестке оказывается активизм, борьба за гражданские свободы, набирающая обороты феминистическая повестка и борьба за культурное разнообразие. Благодаря этим инструментам в модной индустрии стали появляться реальные люди, которые имеют разное телосложение, относятся к разнообразным социальным группам, этносам, конфессиям, имеют разную ориентацию, убеждения и взгляды. Именно в США этот вопрос обострился после акций протестов летом 2020 года, однако предпосылки к разнообразным этическим скандалам существовали в США и ранее.

Мода превращает в визуальное высказывание все тренды и тенденции, происходящие внутри общества, и становится катализатором многих социальных изменений. Однако некоторые модные дома и компании используют социальную повестку как удобный дискурс для увеличения узнаваемости бренда в СМИ.

Ко всему прочему «новая этика» обострила проблему осуждения, когда молчание в ответ на произошедшее событие стало неэтичным. У медиа, дизайнеров, модных домой, инфлюенсеров и медийных персон появились невидимые обязательства перед аудиторией, которая делает выводы и считает количество промахов медийного субъекта, который совершил ошибку и не учёл правил «новой этики». Также возникла «культура отмены» – современная форма остракизма бренда, активиста или селебрити, которые отреагировали не согласованно с обновленными нормами морали и этики. Именно по этой причине в модной индустрии сегодня действует некий маятник, который раскачивается от бытующих консервативных по меркам «зумеров» взглядов к установлению диктатуры «новой этики» и остракизму брендов, которые не вписываются в новый стандарт современных глобализационных реалий [4, с. 147].

Авторы исследования «Последствия управленческой неблагоразумности: секс, ложь и стоимость компании» выяснили, что потери фирм в случае любого публичного скандала составляют около $110 млн., а если в нем был замешан руководитель сумма вырастает в два раза. При этом обнаружилось долгосрочное влияние на котировки акций компании — в течение года они торговались на 11 – 14% ниже первоначального уровня. По данным международной компании PricewaterhouseCoopers (PwC), число топ-менеджеров, вынужденных покинуть пост из-за этических ошибок, в процентном соотношении растет: с 3,9% в 2007 – 2011 годах до 5,3% в 2012 – 2016 годах. Данные заставляют обратить вниманию на проблематику этических кризисов в современном обществе [5, с. 8]. Более того, новая социальная действительность вынуждает крупные компании акцентировать внимание на нечетко сформулированных критериях новой этики, наращивая тем самым репутационный капитал, и менять тактику, стараясь сохранить прозрачность и репутацию вместо моментальных выгод. Сегодня этические проблемы заняли центральное место в fashion-индустрии, по этой причине наше исследование коснулось этических кризисов глобальных fashion-брендов России и США, применяемых в кризис-технологиях, и анализа кейсов, в эпицентре которых находился именно этический кризис [6, с. 268].

Учитывая наиболее актуальные кризисные события в fashion-индустрии, мы разработали собственную классификацию типов кризисов исключительно для этических скандалов в индустрии моды, так как на сегодняшний день подобной классификации в академической среде не представлено. Типология представлена ниже.

Новую этику и скандалы, связанные с ней, сегодня можно подразделить на три важных группы.

Первая – diversity. Эта категория кризисов напрямую связана с разнообразием и нетолерантным отношением к расе, полу, возрасту и вероисповеданию. То есть непринятием того, что люди априори являются разными. Сексизм, эйджизм, виктимблейдинг, мизогиния и тд. Данный тип кризиса – это новый подход к пониманию агрессивности, который связан с не прямым проявлением агрессии, а пассивным, когда проявляется моральное давление на аудиторию при помощи разнообразных манипулятивных стратегий и подмены понятий, чем создаются невыносимые условия труда. Данный кризис обладает высокой степенью атрибуции ответственности, и при его обнаружении необходимо использовать совокупность стратегий кризисных коммуникаций для преодоления кризиса. А именно, согласно Тимоти Кумбсу, при попадении кризиса в кластер преднамеренного, необходимо рассматривать тип кризиса, историю произошедшего кризиса и предыдущую репутацию компании. Однако при попадании в данный кластер эффективнее всего будет использовать стратегии восстановления. Это совокупность методов кризисного реагирования, при которой организация признаёт свою ответственность за случившееся, берет на себя вину и проводит работу, улучшая репутацию компании, параллельно восстанавливая отношения со стейкхолдерами [7, с. 5]. В данном случае в группу стратегий «восстановления» будут отнесены следующие стратегии:

Страдание (организация тоже является жертвой кризиса); *поддержка* (напоминает заинтересованным сторонам о положительных делах, которые организация совершала в прошлом), *извинения* (организация принимает на себя ответственность за кризис и просит прощения у заинтересованных сторон), *компенсация* (предлагаются материальные или иные виды компенсаций, призванные уравновесить кризис заинтересованным), *корректирующее действие* (организация стремится восстановить нормальную работу при кризисной ситуации и / или обещает внести изменения, которые предотвратят повторение кризиса в будущем. Организация пытается навести порядок как можно скорее после кризиса и вернуться к нормальной работе. Она также может изменить политику и / или процедуры, чтобы снизить вероятность повторения кризиса. Также, основываясь на рекомендациях Тимоти Кумбса, при возникновении кризиса можно использовать стратегии восстановления вместе со стратегиями уменьшения для эффективного кризисного реагирования [8, с. 165]. Стратегии уменьшения стремятся свести к минимуму ответственность организации за кризис или уменьшить воспринимающуюся серьёзность кризиса у стейкхолдера. Заключаются стратегии в следующем: *отрицать, что произошедшее было преднамеренно* (организация не планировала возникновения кризиса); о*трицать возможность контроля кризиса* (утверждать, что организация не могла контролировать события, ведущие к кризису); *обоснование* (принятие на себя ответственности за кризис, но пытаться ограничить негатив, связанный с кризисом); *сведение к минимуму (*утверждение, что кризис нанес незначительный ущерб или не нанес его совсем

и / или представляет небольшую угрозу или не представляет никакой угрозы для заинтересованных сторон); *сравнение* (утверждение, что кризис не так страшен, как аналогичные кризисы); *искажение информации* (утверждение, что кризис не так плох, как его представляют другие).

Вторая – aggressiveness. Это новый подход к пониманию агрессивности. Здесь происходит переосмысление проблем харрасмента, газлайтинга, сексуального насилия и объективизации женщин. Это связано также с непрямым проявлением агрессии, а пассивным, когда проявляется моральное давление на аудиторию при помощи разнообразных манипулятивных стратегий и подмены понятий. Второй тип кризиса, нами предложенный, обладает высокой степенью атрибуции. Данный тип кризиса относится к кризису с высокой степенью атрибуции ответственности, поэтому в данном случае необходимо использовать сочетание стратегий «восстановление» и «уменьшение», как и в кризисе типа diversity. В данном типе кризиса не рекомендуется прибегать к стратегиям отрицания по причине их неэффективности в работе со стейкхолдерами и сохранения репутации компании [9, с. 167].

Третья группа кризисов– ecology. Это нерациональное потребление и распределение глобальными брендами природных ресурсов, диктатура быстрой моды и отсутствие осознанного подхода при продвижении бренда и реализации стратегий.

Третий тип кризиса, касающийся экологии, говорит о моральной ответственности брендов, которые буквально мимикрируют под «дружелюбные» и экологичные, вовсе не являясь таковыми [10, с. 712]. Здесь будет преобладать высокая степень атрибуции ответственности, потому что бренды идут на этот шаг осознанно, чтобы увеличить лояльность аудитории и привлечь новых потребителей их продукта. Как и в двух предыдущих группах, необходимо использовать стратегии восстановления и уменьшения, описанные нами выше.

Самый актуальный тип кризиса последнего десятилетия – «экологический ущерб» – нерациональное потребление и распределение глобальными брендами природных ресурсов, диктатура быстрой моды и отсутствие осознанного подхода при продвижении бренда и реализации стратегий.

Тип кризиса «оскорбление / дискриминация стейкхолдера или группы стейкхолдеров» также следует выделить как автономный тип. Сегодня «дискриминации» имеют более серьезный деструктивный потенциал для репутации компании и более высокую степень атрибуции ответственности. Однако кризис по-прежнему остается в зоне «средней ответственности».

В современном мире проблема этических оснований в профессиональной деятельности, которая связана с производством информации, становится особенно актуальной. Как показывает практика, информация может часто искажаться и становиться средством манипулирования обществом.

В таком случае необходимо регулировать профессиональную деятельность посредством этических оснований, так как правовой аспект зачастую остаётся бессилен.

Проблема заключается в том, что этические правила и нормы регулируют разноплановые конфликты, но при этом в построении коммуникации между глобальным fashion-брендом и аудиторией всё равно возникают этические скандалы в медиасреде, т.е. инциденты, который получили широкое публичное освещение из-за грубого нарушения моральных дилемм и плавающих границ современной «новой этики».

Однако перед определением подходящей стратегии реагирования на кризис организация должна рассчитать степень репутационной угрозы для компании, ориентируясь на следующие факторы: тип кризиса, история кризиса и предыдущая репутация компании. Организация может быть жертвой, может быть ответственной за несчастный случай или кризис может быть вызван преднамеренными действиями организации [11, с. 39].

Три категории составляют разную степень ответственности за кризис, где жертва имеет самую низкую степень атрибуции, а преднамеренно вызванный кризис – самый высокий.

Кризисная история и предыдущая репутация способствуют увеличению степени ответственности заинтересованных сторон. Организации, которые пережили предыдущие кризисы и имели отрицательную репутацию до кризиса, обычно получают меньше поддержки и вызывают более критическую реакцию со стороны заинтересованных субъектов коммуникации.

Кризисная ситуация представляет собой рубикон, который может привести как к негативным, так и позитивным исходам, и результат будет зависеть от принятых решений, которые в период кризиса жёстко ограничены по времени.

Типологизация кризисов в fashion-индустрии включает в себя большое количество оснований: по времени возникновения, причине возникновения, степени ответственности компании в случившемся кризисе и по отношению со стейкхолдерами. Коммуникация является одним из основных инструментов, посредством которого можно преодолеть кризис. Также стоит обратить внимание на то, что именно стейкхолдерам при разработке стратегии кризисных коммуникаций стоит уделить отдельное внимание [12, с. 67].

Помимо этого, *вирусная природа цифровых платформ* зачастую становится самым неоднозначным феноменом для кризисных ситуаций. Потому что, с одной стороны, она может предложить возможность взять под контроль кризисную ситуацию fashion-брендам или создать кризисную ситуацию с помощью всего лишь небольшого количество информации. Компаниям и организациям очень важно понимать, что возникший в социальных сетях кризис обязательно ударит по репутации бренда, и об этом будут проинформированы СМИ, которые дадут произошедшему кризису огласку [13, с. 380].

Этические кризисы в модной индустрии требуют согласованных действий при проведении кризисного реагирования у руководства компании. Стратегия молчания является заведомо проигрышной по причине, что информационное пространство не терпит пустоты и самозаполняется слухами, способными навредить репутации бренда. Последовательность действий компании в период кризиса является важнейшим аспектом кризисного реагирования, подразумевающим наличие устойчивой позиции по кризисной ситуации у организации. Размытые границы «новой этики» являются распространенной причиной возникновения этических кризисов глобальных fashion-брендов. Открытость информационного пространства требует от компаний прозрачных действий при кризисном реагировании. Fashion-брендам необходимо при кризисной ситуации руководствоваться следующими действиями: управлять неопределенностью, проявлять реакцию на кризис, регулировать кризисную ситуацию и извлекать уроки из кризиса.

Сегодня сфера модной индустрии напрямую связана с популярной культурой, искусством и этикой, что неизбежно поднимает моральные вопросы, основным из которых является «что есть норма сейчас»? Этические кризисы являются центральной проблемой модной индустрии сегодня, они привлекают внимание традиционных и новых медиа, но практически не значатся в научных исследованиях как России, так и Запада.

Библиографический список

1. Годин А.М. *Брендинг.* Москва: Дашков и К, 2012.
2. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. *Введение в прикладную этику*. Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2006.
3. Гриффин Э. *Управление репутационными рисками: составляем план действий.* Москва: Альпина Паблишер, 2009.
4. Jaques T. *Issue management and crisis management: An integrated, non-linear, relational construct.* 2007: 147 – 157.
5. Гавра Д.П. *Общественное мнение как социологическая категория и социальный институт*. Москва, 1998.
6. Улмер Р.Р., Селлнау Т.Л., Сиджерю М.В. *Эффективная кризисная коммуникация.* Харьков: Гуманитарный Центр, 2011.
7. Adler N.J., Bartholomew, S. *Managing globally competent people.* 1992.
8. Coombs W.T. *Crisis management and communications.* 2007.
9. Coombs W.T., Holladay S.J. *Helping crisis managers protect reputational assets: initial tests of the Situational Crisis Communication Theory*. 2002: 165 – 186.
10. Coombs W.T. *Protecting organization reputations during a crisis: The development and application of situational crisis communication theory*. Corporate Reputation Review, 2007: 163 – 176.
11. Грызунова Е.А. *Антикризисные коммуникации в государственном управлении: технологии и возможности институционального оформления.* 2013: 700 – 712.
12. Alpaslan C.M., Green S.E., Mitroff I.I. *Corporate governance in the context of crises: Towards a stakeholder theory of crisis management.* 2009: 38 – 49.
13. Sellnow T.L., Ulmer R.R., Snider M. *The compatibility of corrective action in organizational crisis communication.* 1998: 60 – 74.

References

1. Godin A.M. *Brending.* Moskva: Dashkov i K, 2012.
2. Bakshtanovskiĭ V.I., Sogomonov Yu.V. *Vvedenie v prikladnuyu `etiku*. Tyumen': NII prikladnoĭ `etiki TyumGNGU, 2006.
3. Griffin `E. *Upravlenie reputacionnymi riskami: sostavlyaem plan dejstvij.* Moskva: Al'pina Pablisher, 2009.
4. Jaques T. *Issue management and crisis management: An integrated, non-linear, relational construct.* 2007: 147 – 157.
5. Gavra D.P. *Obschestvennoe mnenie kak sociologicheskaya kategoriya i social'nyj institut.* Moskva, 1998.
6. Ulmer R.R., Sellnau T.L., Sidzheryu M.V. *`Effektivnaya krizisnaya kommunikaciya*. Har'kov: Gumanitarnyj Centr, 2011.
7. Adler N.J., Bartholomew, S. *Managing globally competent people.* 1992.
8. Coombs W.T. *Crisis management and communications.* 2007.
9. Coombs W.T., Holladay S.J. *Helping crisis managers protect reputational assets: initial tests of the Situational Crisis Communication Theory*. 2002: 165 – 186.

10. Coombs W.T. *Protecting organization reputations during a crisis: The development and application of situational crisis communication theory*. Corporate Reputation Review, 2007: 163 – 176.
11. Gryzunova E.A. *Antikrizisnye kommunikacii v gosudarstvennom upravlenii: tehnologii i vozmozhnosti institucional'nogo oformleniya*. 2013: 700 – 712.
12. Alpaslan C.M., Green S.E., Mitroff I.I. *Corporate governance in the context of crises: Towards a stakeholder theory of crisis management*. 2009: 38 – 49.
13. Sellnow T.L., Ulmer R.R., Snider M. *The compatibility of corrective action in organizational crisis communication*. 1998: 60 – 74.

Статья поступила в редакцию 15.07.21

УДК 811

Xu Lina, *postgraduate, Far Easter Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: syuy.lina@mail.ru*

FUNCTIONS OF THE CONSTRCTION *ДЕЛО В N_6*. The article presents an analysis of functioning of the Russian construction *дело в* N_6 (*the matter is in* N_6) in the position of an independent sentence, which is considered as a semantic and functional analogue of the textual connector "the matter is that", which has a causal meaning. A brief review of the works devoted to the study of the named connector, as well as to the issues of text coherence, retrospection and prospection, is given. The purpose of the study is to establish the role of the construction *дело в* N_6 with a causal meaning in the design of coherence in the text. The paper analyzes verbal and non-verbal variants of the construction, as well as its variety with the word "all" and presents the frequency of each variant in The National Corpus of the Russian language. Based on the analysis of examples of the RNC, it can be concluded that the constant component *дело* of the analyzed model performs a retrospective function in the text, and the lexically free component that takes a position at a preposition has both retrospective and prospective functions.

Key words: **syntax, construction, text, textual connector, coherence, cohesion, prospection, retrospection.**

Л. Сюй, *аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: syuy.lina@mail.ru*

ФУНКЦИИ КОНСТРУКЦИИ «*ДЕЛО В N_6*» В ТЕКСТЕ

В данной статье представлен анализ функционирования конструкции *дело в* N_6 в позиции самостоятельного предложения, которая рассматривается как семантический и функциональный аналог текстовой скрепы «дело в том, что», которая имеет причинное значение. Приводится краткий обзор работ, посвященных исследованию названной скрепы, а также вопросам связности текста, ретроспекции и проспекции. Цель исследования – установление роли конструкции *дело в N6* с причинным значением в оформлении связности в тексте. В работе анализируются глагольный и безглагольный варианты конструкции, также ее разновидность с «все», представлена частотность каждого варианта в НКРЯ. На основе анализа примеров из Национального корпуса русского языка делается вывод, что постоянный компонент «дело (было)» анализируемой модели выполняет ретроспективную функцию в тексте, а лексически свободный компонент, занимающий позицию при предлоге, обладает как ретроспективной, так и проспективной функцией.

Ключевые слова: **синтаксис, конструкция, текст, текстовая скрепа, связность, когезия, проспекция, ретроспекция.**

В современном русском языке существуют разные способы оформления связности в тексте. Грамматическими средствами связи являются специальные связующие средства: союзы, союзные аналоги, межфразовые или текстовые скрепы, дейктические элементы. В то же время уже давно отмечено, что кроме специализированных, грамматических средств в тексте используются и другие способы связи частей текста. Все виды связи, которые возможны в тексте, И.Р. Гальперин назвал термином «когезия». Когезия – «это особые виды связи, обеспечивающие континуум, т.е. логическую последовательность (темпоральную, и/или пространственную) взаимозависимость отдельных сообщений, фактов, действий и пр.» [1, с. 74].

Кроме термина «когезия» существует еще термин «связность», они часто употребляются как синонимы. Понятие «связность», как и понятие «когезия», имеет отношение «к форме, к структурной организации» текста [2, с. 26]. Связность может быть локальной и глобальной. Локальная связность – это межфразовые синтаксические связи, связь между высказываниями и межфразовыми единствами [там же]. Глобальная связность – это связь в тексте или между фрагментами текста, которая оформляется с помощью ключевых слов и общей темы [там же].

И.Р. Гальперин говорил о существовании контактной и дистантной когезии. Дистантная когезия в большинстве случаев реализуется «лексическим повтором (тождественным, синонимическим или перифрастическим)» [1, с. 76]. Можно сделать вывод, что локальная связность – это то же самое, что контактная когезия. Дистантная когезия – это проявление глобальной связности.

Н.С. Валгина говорит о том, что структурная связность может проявляться как связь с левым, предшествующим, и правым, последующим, фрагментами текста: «левосторонняя связь – это указание в тексте на ранее сказанное (анафора); правосторонняя связь – это указание на последующее (катафора)» [2, с. 26].

В работах, посвященных изучению связей в тексте, указание на ранее сказанное или на последующее, то есть анафорическая и катафорическая связь понимается еще как ретроспекция и проспекция. И.Р. Гальперин дал следующие определения этим понятиям: «Ретроспекция – грамматическая категория текста, объединяющая формы языкового выражения, относящие читателя к предшествующей содержательно-фактуальной информации» [1, с. 106]. Проспекция – «грамматическая категория текста, объединяющая различные языковые формы отнесения содержательно-фактуальной информации к тому, о чем речь будет идти в последующих частях текста» [1, с. 112]. По мнению Н.П. Перфильевой, «обязательным признаком ретроспекции является дистантное расположение связываемых фрагментов» [3, с. 172]. Однако есть и другая точка зрения, принадлежащая Я.А. Чиговской, в соответствии с которой при ретроспекции возможно контактное расположение связанных между собой фрагментов текста [4, с. 13].

В ходе изучения различных средств связи отдельное внимание исследователей привлекают единицы, которые возникают в результате разных трансформаций синтаксических структур или в результате десемантизации знаменательных слов. Одной из таких единиц является «дело в том, что». Эта единица неоднократно обращала на себя внимание исследователей. М.И. Черемисина и Т.В. Колосова определили ее как текстовую скрепу [5, с. 180], Т.В. Шмелева относит ее к разряду вмещающих конструкций [6], М.В. Копотев и Т.И. Стексова рассматривают ее как синтаксическую фразему с закрепленным лексическим наполнением [7, с. 78], Д.О. Добровольский и Л. Пёппель как дискурсивную конструкцию [8]. Н.Н. Лапынина характеризует ее как стандартизованную единицу, выполняющую функцию межфразовой скрепы [9 – 12]. Все исследователи указывают, что данная единица является трансформацией предикативной единицы *Дело заключается /состоит/было в том, что* [10, с. 121]. Исследователи пришли к выводу, что эта скрепа передает отношения причинной зависимости и причинного обоснования [10, с. 122], кроме того, указывается на возможность выражать причинно-пояснительные отношения [13, с. 16].

Важным в характеристике обсуждаемой скрепы является десемантизация входящего в ее состав существительного «дело». Для существительного «дело» в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой дается 11 значений. Одно из этих значений – «событие, обстоятельство, факт; положение вещей» [14, с. 548]. По мнению исследователей, в составе названной скрепы можно увидеть «отдаленную связь» только с указанным выше значением [7, с. 78].

Нас интересует другая конструкция, тесно связанная с описанной выше скрепой. Объект исследования в настоящей работе – конструкция, построенная по модели «Дело в N_6». Предмет исследования – роль названной конструкции в структуре текста.

Материалом исследования послужили тексты, взятые из Национального корпуса русского языка (НКРЯ), из его старой версии. Старая версия выбрана потому, что в ней работают опции «настройки» и «формат KWIC», облегчающие техническую обработку собранного материала. В новой версии НКРЯ эти опции работают не в полной мере.

Конструкция «Дело в N_6» интересна тем, что она может быть отнесена к двум разным структурным схемам предложения и иметь разную семантику. Это зависит от того, есть в структуре конструкции глагольная форма «было» или она отсутствует, а также от лексическо-семантического наполнения позиции N_6.

В НКРЯ (старая версия) по запросу «**«дело» capital** на расстоянии **1** от **«было»** на расстоянии **1** от **в** на расстоянии от **1** до **2** от **S,loc»** в основном и газетном корпусах обнаружено в сумме 408 употреблений конструкции *Дело было в* N_6 в позиции после точки, из них 80 употреблений в позиции между точками, то есть в позиции самостоятельного предложения.

Из общего количества употреблений 374 факта соответствует структурной схеме $N_1 – V_f$ [15; с. 95] с бытийной семантикой: предикативная единица содержит сообщение о существовании какого-то события в определенном времени или пространстве, например: *Дело было в Новой Зеландии* (Шамиль Тарпищев. Самый долгий матч. 1999) [16]. *Дело было в январе* (Как Фрица в сибирские морозы согревали // Известия, 2006.09.06) [16]. *Дело было в лабиринте на Крите* (*Михаил Чулаки. Примус // «Звезда», 2002*) [16]. В таких предложениях существительное «дело» соответствует словарному значению «событие».

Оставшееся количество фактов (31) соответствует структурной схеме $N_1 – N_2$… (предложения с некоординируемыми главными членами) [15, с. 300 – 301] с причинной семантикой, например: *Причём дело тут было не в ситуации, не в том, что Марфуша росла в чужом доме.* ***Дело было в характерах.*** *Марфуша всегда была тихая, кроткая и незаметная, а мать — сильная, властная и решительная* (Вера Белоусова. Второй выстрел. 2000) [16]. Как видно из примера, причинная семантика этой схемы аналогична семантике описанной выше межфразовой скрепе «дело в том, что».

Конструкция без глагольной формы «было» при запросе «**«дело» capital** на расстоянии **1** от **в** на расстоянии от **1** до **2** от **S,loc»** зафиксирована в количестве 756 фактов, из них 173 употребления – в позиции самостоятельного предложения (между двумя точками).

Из этого количества 346 фактов соответствуют структурной схеме $N_1 – N_2$… (предложения с некоординируемыми главными членами) и имеют причинную или причинно-мотивирующую семантику. Например: «*Сделаем вывод: очень часто, совершая те или иные поступки, мы действуем себе в убыток не потому, что для этого есть хоть какие-то объективные причины. Тут* ***дело в нас самих***. ***Дело в психологии»*** (Автопилот. 2002.09.15) [16]. «*Все три [книги]— «Сказки братьев Гримм». Но не зря они находятся на стендах именно этой, а не другой, детской выставки.* ***Дело в необычном оформлении***» (Юлия Рахаева. Лучшее из Баварии. Не йогурт. И не пиво. Немецкая книга в российской столице // «Известия», 2001.07.27) [16].

Конструкция «Дело в N_6» с причинной семантикой является предикативной единицей, передающей фактуальную информацию. В то же время в тексте у нее развивается дополнительная функция оформления межфразовой связи между компонентами текста.

В настоящей работе мы рассмотрим функционирование названной конструкции в позиции самостоятельного предложения, то есть в позиции между двумя точками.

В конструкции «Дело в N_6» имеется постоянный компонент «дело в» и позиция при предлоге, которая замещается лексически свободным компонентом. Модель с глагольной формой «было» («Дело было в N_6»), в соответствии с теорией грамматической парадигмы простого предложения [15, с. 86], является одной из форм изучаемой конструкции, менее частной, как мы показали выше.

Рассмотрим роль каждого компонента конструкции «Дело в N_6» в оформлении связности в тексте.

(1). *На Гран-при Испании было очень мало обгонов. <…> В чем причина малого количества обгонов?* ***Дело в самой трассе.*** *Конфигурация поворотов в Барселоне практически не дает возможности пилоту, идущему сзади, приблизиться к сопернику на расстояние атаки* (Советский спорт. 2006.05.16) [16]. В данном тексте предложение ***Дело в самой трассе*** прямо отвечает на поставленный вопрос, указывает на причину небольшого количества обгонов. Компонент «дело» замещает слово «причина» из предыдущего предложения (причина в трассе) и выполняет анафорическую функцию, связывает контактно расположенные в тексте предложения. Однако предложение ***Дело в самой трассе*** только указывает на причину, но не раскрывает ее. Объяснение тому, почему трасса является причиной недостаточного количества обгонов, дается в следующем предложении. Таким образом, предложение ***Дело в самой трассе*** обеспечивает логическую последовательность в рассуждении и оформляет линейную связь правого и левого контекстов. Компонент предложения «трасса» выполняет катафорическую функцию связи с последующим предложением. Катафора тесно связана с понятием «проспекция». Как пишет Н.П. Перфильева, проспекция участвует в развитии текста «посредством связывания текущей информации или высказываемой мысли с содержанием последующей части текста» [3, с. 174]. Можно сказать, что предложение ***Дело в самой трассе*** является средством контактной когезии и выполняет ретроспективно-проспективную функцию.

(2). *Я вспоминаю, как переполошилась наша знакомая россиянка Наташа, когда мы с женой приехали к ней в гости в Антверпен и преподнесли букет роз.* ***Дело было в розах****. Как их, проклятых, ликвидировать? К какому разряду мусора они, колючки эти, относятся?* (Вертикальные похороны // РИА Новости. 2005.06.14) [16]. В этом тексте все компоненты предложения ***Дело было в розах*** связаны с предыдущим предложением: существительное «розы» является лексическим повтором, а компонент «дело было» соотносится с глаголом «переполошилась». В то же время так же, как и в примере (1), в примере (2) предложение, построенное по модели «Дело в N_6» (*Дело было в розах*), осуществляет и проспективную функцию, так как причина, почему розы вызвали сильное волнение, объясняется в следующем предложении.

Описываемая конструкция имеет разновидность: в нее может входить часть речи «всё», выполняющая акцентирующую функцию. В таком случае предложение имеет схему «Все дело в N_6». С точки зрения частотности преобладает безглагольный вариант данной модели: в НКРЯ в позиции между двумя точками зафиксировано 232 употребления без формы «было» и только 12 употреблений с глагольной формой. Например: (3). «*Учёные уверяют, что практически все виды теплокровных животных: собаки, кошки, мыши, крысы, медведи, тигры – не любят ходить мокрыми. Исключение составляют те, кто живёт в очень сухом и жарком климате, например кенгуру.* ***Всё дело в экономии энергии.*** *Теплопроводность мокрого меха в 12 раз больше, чем сухого. Если бы животное оставалось влажным, то тратило бы на обогрев 20% суточного запаса энергии. Сухость – вопрос выживания*» (неизвестный. Полотенце // «Кот Шрёдингера». 2017) [16]. В данном тексте компонент «все дело» соотносится с несколькими предшествующими предложениями, а компонент, занимающий позицию при предлоге (*экономия энергии*), выполняет только проспективную функцию, у него нет соотносительной лексики в предшествующем контексте.

(4). «*Я отчетливо видел Майю Глумову, но я никак не мог представить себе, что же такое видела и слышала она.* ***Все дело было в этих рисунках****. Если бы не они, я бы легко увидел перед собою на этой развороченной кушетке обыкновенного имперского офицера, только что из казармы и вкушающего заслуженный отдых. Но рисунки были, и что-то очень важное, очень сложное и очень темное скрывалось за ними…*» (Аркадий Стругацкий, Борис Стругацкий. Жук в муравейнике) [16]. Здесь дан только фрагмент текста, в котором предложение «***Все дело было в этих рисунках***» выполняет ретроспективную функцию и является средством оформления дистантной когезии. Ретроспективная функция проявляется в том, что предложение отсылает к предшествующему, значительному по объему предшествующему контексту, в котором подробно говорится о рисунках, кроме того, в состав предложения входит анафорическое местоимение «этих», возвращающих читателя к предыдущему контексту. В то же время это предложение выполняет проспективную функцию, так как оно объясняет причину состояния говорящего, которое названо в предыдущем предложении (не мог представить себе, что видела и слышала Глумова) и в последующем (существование рисунков не вяжется с образом имперского офицера).

Предложения, построенные по анализируемой модели, могут выполнять только ретроспективную функцию в том случае, когда причина полностью раскрывается в самом предложении и не требует развернутого объяснения в последующем контексте. Например: (5). «*Несколько рассказов Бабеля — писателя наиболее модного в те времена — я переписывал и вычеркивал все «пожары, как воскресенья» и «девушек, похожих на ботфорты…» и прочие красоты. Из рассказов немного оставалось.* ***Все дело было в этом украшении, не больше***» (Варлам Шаламов. Москва 20 – 30-х годов) [16]. Выделенное предложение осуществляет только дистантную когезию ретроспективного типа, поскольку никакого объяснения в последующем контексте больше не требуется. Дальше в тексте следует переход к другой микротеме.

Таким образом, представленный анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Анализ показал, что предложения, построенные по модели «Дело в N_6» с причинным значением, являются одним из средств оформления межфразовой связи. Эта связь может быть линейной, представлять собой контактную когезию, так и прерывистой, отсылающей к фрагментам текста, находящимся на расстоянии, то есть представлять собой дискретную когезию.
2. Анализируемая конструкция функционирует в тексте как средство ретроспекции, в соответствии с точкой зрения Я.А. Чиговской, считающей, что ретроспекция может быть не только дистантной, но и контактной. В то же время проведенный анализ показал, что предложения анализируемого типа одновременно выполняют и проспективную функцию.
3. Функции компонентов анализируемой конструкции могут различаться: постоянный компонент «дело (было)» обладает ретроспективной функцией, а лексически свободный компонент, занимающий позицию при предлоге, может выполнять как ретроспективную, так и проспективную функцию.

Библиографический список

1. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: Наука, 1981.
2. Валгина Н.С. *Теория текста*. Москва: Логос, 2003.
3. Перфильева Н.П. *Метатекст в аспекте текстовых категорий*. Новосибирск, 2006.
4. Чиговская Я.А. *Категории ретроспекции и проспекции в русских научных текстах*. Авторефат диссертации … кандидата филологичекских наук. Пермь, 2001.
5. Черемисина М.И., Колосова Т.А. *Очерки по теории сложного предложения*. Новосибирск, 1987.
6. Шмелева Т.В. Вмещающая конструкция. *Вестник Московского университета*. 2008; № 4: 58 – 67.
7. Копотев М.В., Стексова Т.И. *Исключение как правило: Переходные единицы в грамматике и словаре*. Москва: Языки и славянские культуры, 2016.

8. Добровольский Д.О., Пёппель Л. Дискурсивная конструкция N в том, что и ее параллели в других языках: контрастивное корпусное исследование. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета.* 2016; № 6 (34): 164 – 175.
9. Лапынина Н.Н. *Межфразовые скрепы, формирующиеся на базе стандартизованных предикативных единиц.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Воронеж, 1996.
10. Лапынина Н.Н. О текстообразующей функции стандартизованной единицы «дело в том, что». *Вестник ВГУ.* 2013; № 2: 120 – 125.
11. Лапынина Н.Н. Об особенностях формирования корпуса текстовых скреп. *Наука и мир в языковом пространстве:* сборник научных трудов Республиканской очно-заочной научной конференции. Макеевка, 2015: 78 – 83.
12. Лапынина Н.Н. Выражение причино-противительных отношений на межфразовом уровне. *Современные лингвистические и методико-дидактические исследования.* 2018; № 1 (37): 106 – 116.
13. Лапынина. Н.Н. Структурно-семантическая характеристика скрепы *дело в том, что* и её вариантов. *Наука и мир в языковом пространстве:* сборник научных трудов 3-й Международной заочной научной конференции. Макеевка, 2017: 15 – 21.
14. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Москва: Ити Технологии, 2003.
15. *Русская грамматика*. Москва, 1980; Т. 2.
16. *Национальный корпус русского языка.* Available at: http://www.ruscorpora.ru/old/search-main.html

References

1. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva: Nauka, 1981.
2. Valgina N.S. *Teoriya teksta*. Moskva: Logos, 2003.
3. Perfil'eva N.P. *Metatekst v aspekte tekstovyh kategorij*. Novosibirsk, 2006.
4. Chigovskaya Ya.A. *Kategorii retrospekcii i prospekcii v russkih nauchnyh tekstah*. Avtorefat dissertacii … kandidata filologichekskih nauk. Perm', 2001.
5. Cheremisina M.I., Kolosova T.A. *Ocherki po teorii slozhnogo predlozheniya*. Novosibirsk, 1987.
6. Shmeleva T.V. Vmeschayuschaya konstrukciya. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* 2008; № 4: 58 – 67.
7. Kopotev M.V., Steksova T.I. *Isklyuchenie kak pravilo: Perehodnye edinicy v grammatike i slovare*. Moskva: Yazyki i slavyanskie kul'tury, 2016.
8. Dobrovol'skij D.O., Peppel' L. Diskursivnaya konstrukciya N v tom, chto i ee paralleli v drugih yazykah: kontrastivnoe korpusnoe issledovanie. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2016; № 6 (34): 164 – 175.
9. Lapynina N.N. *Mezhfrazovye skrepy, formiruyuschiesya na baze standartizovannyh predikativnyh edinic.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 1996.
10. Lapynina N.N. O tekstoobrazuyuschej funkcii standartizovannoj edinicy «delo v tom, chto». *Vestnik VGU.* 2013; № 2: 120 – 125.
11. Lapynina N.N. Ob osobennostyah formirovaniya korpusa tekstovyh skrep. *Nauka i mir v yazykovom prostranstve:* sbornik nauchnyh trudov Respublikanskoj ochno-zaochnoj nauchnoj konferencii. Makeevka, 2015: 78 – 83.
12. Lapynina N.N. Vyrazhenie prichino-protivitel'nyh otnoshenij na mezhfrazovom urovne. *Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya.* 2018; № 1 (37): 106 – 116.
13. Lapynina. N.N. Strukturno-semanticheskaya harakteristika skrepy *delo v tom, chto* i ee variantov. *Nauka i mir v yazykovom prostranstve:* sbornik nauchnyh trudov 3-j Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchnoj konferencii. Makeevka, 2017: 15 – 21.
14. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Moskva: Iti Tehnologii, 2003.
15. *Russkaya grammatika.* Moskva, 1980; T. 2.
16. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka.* Available at: http://www.ruscorpora.ru/old/search-main.html

Статья поступила в редакцию 12.07.21

УДК 82.091

***Tolkachev S.P.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian and Foreign Literature, Translation Faculty, MGLU (Moscow, Russia), E-mail: stolkachov@yandex.ru*

"A MODERN WRITER'S FRANCE" BY JOHN FOWLES, OR SOMETHIG ABOUT THE NATURE OF A AUTHOR'S CREATIVE WORK. The article touches upon the issues of sources of literary inspiration on the example of the essay of the modern English writer John Fowles "A Modern Writer's France", as well as the problems of the cross-cultural space of literature and culture of England and France – countries that are close in geographical and historical connotations. The special emphasis is made on how the French realities evoked in Fowles' writer's imagination the insights that "sprouted" in the themes and images of the works of the English prose writer. At the same time, private observations of the work of the English prose writer and poet also concern universal categories associated with writing, namely, the artist's intuition, which is a vague comprehension of Oneself and of things in the process of cognition through connection or through coherence, which is born in the spiritual unconscious and which bears fruit only in creativity.

Key words: **writer's inspiration, creative intuition, cross-cultural literature, a self-begetting literary work.**

***С.П. Толкачев,** д-р филол. наук, проф., МГЛУ, г. Москва, E-mail: stolkachov@yandex.ru*

«ФРАНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ПИСАТЕЛЯ» ДЖОНА ФАУЛЗА, ИЛИ О ПРИРОДЕ ПИСАТЕЛЬСКОГО ТВОРЧЕСТВА

В статье рассматриваются вопросы, связанные с источниками писательского вдохновения, на примере очерка современного английского писателя Джона Фаулза «Франция современного писателя», а также проблемы кросс-культурного пространства литературы и культуры Англии и Франции – стран, близких в географическом и в историческом контекстах. Особый акцент делается на том, как французские реалии вызывали в писательском воображении Фаулза прозрения, которые «прорастали» в темах и образах произведений английского прозаика. При этом частные наблюдения за творчеством английского прозаика и поэта касаются и универсальных категорий, связанных с писательским трудом, а именно – интуиции художника, которая является смутным постижением самого Себя и вещей в процессе познания через соединение или через связность, которая рождается в духовном бессознательном, плодоносящим только в творчестве.

Ключевые слова: **писательское вдохновение, творческая интуиция, кросс-культурная литература, «сказавшееся» произведение.**

Статья опубликована в рамках научной лаборатории «Проблемы сказавшегося произведения», возглавляемой доктором филологических наук, профессором кафедры отечественной и зарубежной литературы Переводческого факультета МГЛУ Александром Петровичам Бондаревым

«…какую идею я тщился воплотить в "Фаусте"? – писал Гете Эккерману. – Да почем знаю и могу это выразить! *С Неба через Мир в Преисподню*", – вот что я мог бы сказать на худой конец, но это не идея, это процесс и действо» [1, с. 522].

Это была не какая-то конкретная мысль, потому что не было никакой мысли, а только поэтическая интуиция, которая никоим образом не является идеей. В действительности поэтическая интуиция превосходит добродетель искусства. А поэтическая интуиция включает в себя и содержит в себе, в высшем состоянии и выдающимся образом, все, что существует – и бесконечно больше (ибо оно и познавательно, и творчески) – в творческой идее ремесленника. Поэтической интуиции достаточно перейти к действительному оперативному упражнению; одним и тем же ударом она войдет в сферу и динамизм добродетели искусства, более или менее адекватные средства которой она введет в действие [2].

«Литературное произведение, которому суждено остаться в истории мировой культуры, воспринимается читателями как самостоятельно сказавшееся […]. Сказавшееся произведение аналогично сложившейся судьбе. Если судьба – это результирующая столкновений субъективного жизненного проекта с объективной исторической закономерностью, то сказавшееся произведение – итог спонтанного творческого взаимодействия замысла и воплощения» [3, с. 244].

Писательское вдохновение и «сказавшееся» произведение

Произведения английского писателя Джона Фаулза (1926 – 2005), среди которых романы, повести, прозаические и публицистические сборники, помимо других важных и философских проблем рассматривают тему природы творчества, в том числе и вдохновения художника, писателя. Некоторые произведения Дж. Фаулза посвящены Франции – повесть «Башня из черного дерева», действие которого происходит в Бретани, рассказ «Элидюк», сюжетно связанный с Лэ Марии Французской; много упоминаний о Франции в его книге очерков «Кротовые норы», в эссе писателя.

Так, тема эссе «Франция современного писателя» [4] Фаулза – не только признание в любви к стране, расположенной через Ла-Манш, но и попытка объяснить самому себе и читателю феномен подсознательного в труде писателя, когда произведение не «пишется» на какую-то тему, а спонтанно рождается в духовных глубинах писательского сознания без малейших усилий с его стороны, т.е. когда произведение «сказывается», и повествование приобретает характер исповедальности. Излюбленный прием прозаика – скрытая ирония, и этой традиции он не изменяет и в данном произведении. В частности, Фаулз отказывает себе в звании писателя в традиционном смысле слова, образ романиста, интеллектуала и книголюба не соответствует действительности. Они предполагают, что я знаю современный роман, литературную теорию, все то, чего мне не хватает либо полностью, либо настолько, насколько это не имеет значения. Всех прозаиков, по крайней мере, когда они пишут романы, действительно следует классифицировать с точки зрения «неприрученной мысли», – таково определение Леви-Стросса. Как отметил выдающийся антрополог, это не означает, что писатели – примитивные люди. В понимании бельгийского ученого, неприрученная, дикая, неприрученная мысль сродни самому ценному писательскому качеству – «художественному хаосу», царящему в мастерской живописца или скульптора [5]. Но методы и принципы подгонки, да и сами «комоды», как считает Фаулз, часто далеки от разума, традиции, протоколов научного анализа и всей этой почтенной «галереи» (в университетском контексте) желательных качеств.

Интересно, что, как свидетельствует исследователи жизни и творчества Фаулза [6], он бежал, как муха от паутины, от всякого рода «литературного мира» или «круга», который угрожал его лишить свободы. Он всегда был убежден в том, что плохая память, в отличие от хорошего преподавателя с энциклопедическими знаниями, очень полезна для создателя художественной литературы. И действительно, высокоинтеллектуальные ученые и исследователи редко становятся хорошими романистами. Знать все объективное о высоко субъективном искусстве – это страшное препятствие, и невинность г-на Журдена в вопросе о том, что он, оказывается, не знал, что всю жизнь говорил прозой – лучшая иллюстрация этого. Романист, считает Фаулз, нуждается в памяти творческого типа, а именно в умении вызывать в воображении своих персонажей, сцены и конфликты из жизни, которые своей драматичностью привлекают внимание читателя. Литературное творчество диктует необходимость быть в ладу с инстинктивным и полусознательным, и это качество метафорически сравнивается со знанием собственной свалки на заднем дворе жизни.

Говоря о своей преданности Франции и французской теме, английский писатель высказывает немало интересных мыслей о сути писательского творчества и в художественных книгах, и в публицистике. В частности, он много рассуждает о природе свободного творчества. У ремесленника это творчество определяется целью, которая есть удовлетворение некоей потребности. У поэта (в широком смысле – как художника – *С. Т.*) это творчество поистине свободно, ибо оно только стремится к цели, которая есть удовлетворение определенной потребности, оно стремится породить красоту и включает в себя бесконечность возможных реализаций и выбора. Литература и есть результат такого свободного творчества. Следовательно, интеллектуальный акт, не формируемый вещами, является формирующим по своей собственной сущности. Вот только поэт не обладает полным знанием самого себя. Его творческое озарение нуждается во внешнем мире, зависит от мириадов созданных человеком форм и вещей, которые познавали поколения, в том числе, и о той области знаков, которыми пользуется общество, которую поэт получает от языка, им не созданного [2].

С французским языком английский писатель столкнулся в Оксфорде во время своих выпускных экзаменов, где ему достался вопрос по французской грамматике шестнадцатого века. Этот предмет наскучил ему до невозможности в учебниках и лекциях, и он вообще не работал над ним. В ночь перед экзаменом Фаулз-студент позаимствовал у приятеля шпаргалку и утром, как положено, излил ее содержание экзаменаторам; на следующий день он совершенно забыл об этом предмете и потом всю жизнь пребывал в блаженном состоянии невежества. Иронично то, что единственная высокая отметка, которая оказалась в его аттестате бакалавра, была, само собой разумеется, поставлена по французской грамматической теории шестнадцатого века.

В равной же степени впоследствии Фаулз был невежественен и в области послевоенной французской литературы и всех ее основополагающих теориях, тем не менее он всегда с оптимизмом утверждал, что был глубоко сформирован Францией и ее культурой. На него слабое влияние оказало чтение Деррида, Лакана, Барта и их собратьев по филологической науке, и он чаще оставался, скорее, озадаченным и разочарованным, чем просветленным. Конечным результатом для него стало то, что многие французские культурные феномены двадцатого века казались ему ужасно старомодными, и могли быть приписаны чужеродному влиянию. Привязанность к классической традиции французской литературы Фаулз называет любовью к минеральной воде «Перье», и она объясняется его полным непониманием мутных облаков, которые, как ему кажется, проистекает из-за слишком сильного влияния на литературу этой страны из-за большого количества теоретических литературоведческих работ.

Говоря о влиянии на себя Франции, Фаулз отмечает, что достаточно поздно понял разницу между английской и французской культурными ценностями, которые состоят в картинах мира, воспринимаемых через интеллект и через интуитивно-эмоциональные фильтры души. Разум, интеллект представляют нечто излишнее как для искусства вообще, так и для литературы в частности. И конечно, такое видение сродни каламбуру Леви-Стросса об «анютиных глазках». В «Неприрученной мысли» Клод Леви-Стросс предлагает теорию того, как человеческий ум работает в своем «диком состоянии»: различая структуры и читая мир как комбинации и оппозиции вещей. Название его трактата в оригинале представляет собой каламбур: “pensées sauvages” также можно перевести как «дикие анютины глазки». Можно было бы списать эту игру слов на несовершенство перевода, но здесь есть еще кое-что. Леви-Стросс наверняка знал, что в культуре существуют древние ассоциации между анютиными глазками и мыслью. После того как Гамлет прогоняет Офелию, она появляется перед Лаэртом, бормоча строки из старой баллады: «Вот розмарин, это на память. Молись, люби, помни. А вот анютины глазки, это для мыслей» (Шекспир. Гамлет. IV. V: 174-5).

Несомненно, отмечает Фаулз, что опытные лингвисты-компаративисты будут возмущены таким грубым разделением разума и чувства, и я должен был бы отступить, если бы меня вынудили. Тем не менее подобная бездна, как бы он ни ошибался, лежит между воображаемой и реальной Францией Фаулза.

Фаулз преклонялся перед французской литературой, но мог, в конце концов, приблизиться к этому только через английский перевод. Идея переводного произведения могла синтезироваться на фоне общих идей о том, чем французская литература является по сути. Но у Фаулза, по его собственному признанию, не было такого инстинктивного тезауруса. Лично он представлял французский язык в виде «призрака», который преследовал его при каждом контакте с Францией; у всех старых домов есть призрак, и то, что люди никогда не познают окончательно, согласно философии жизни английского писателя, является существенной частью любого развлечения и удовольствия. Более того, он не хотел бы, чтобы Франция когда-либо стала, в эмоциональном смысле, в своей сердцевине не «иностранной» для него. Этот призрак неокончательного узнавания является квинтэссенцией любого творчества как воплощения истинной и длительной любви, будь то между людьми или нациями.

Однажды Фаулз задумал написать экспериментальный роман частично на английском, частично на французском языках, но быстро оставил эту идею, потому что неродной язык все-таки становился препятствием на пути решения этой задачи. Поверхностный смысл, писал он в своем очерке, довольно легко перетекает из одного языка в другой, но в глубине души они, как мне кажется, никогда не вступают в брак, никогда не подходят друг другу. Переводчицей, которая взялась за работу над поздними произведениями Фаулза, стала Анни Сомон, и в этом ей помог не только талант переводчицы, но и ее собственное литературное дарование: она сама написала и опубликовала несколько своих собственных книг. И все же ее решения проблем, признавался Фаулз, которые ставят перед переводчиком мои тексты, довольно часто отталкивают меня при первом чтении; не потому что они передают общий смысл, а обычно из-за того, что они упускают точные нюансы английского значения или (реже) иносказания, которые вынуждены выражать. У меня всегда есть небольшая личная реакция на работу Анни над моими романами, и это унизительно не для нее, а для меня: я все еще не понимаю ни француза, ни французского языка.

Время, которое Фаулз и его однокашники были вынуждены тратить на старофранцузский язык и литературу в Оксфорде, было самым тягостным и рассматривалось большинством из них как в высшей степени бессмысленная пытка, которой в силу того, что декан был специалистом по истории французского языка. Но рано ли, поздно писатель понял, что это было одной из уникальных частей его образования, в первую очередь с точки зрения рассказывания историй. Тогда писатель даже не мог себе вообразить, что когда-нибудь он будет представлять новый перевод Марии Французской в Америке, как это случилось в 1970-е годы. Цитата из анонимной французской стихотворной повести второй половины XIII века на старофранцузском языке «Кастелянша из Вержи», которая стала эпиграфом к первому опубликованному роману Фаулза «Коллекционер» («Только глупее этих на сей свет никто больше не появился!»), – некий символический долг в отношении Франции и ее языка. В последующие годы он время от времени с радостью перечитывал Лэ Марию Французскую и снова влюблялся в нее, а творческим итогом этой влюбленности стала его новелла «Элидюк», основанная на сюжете, заимствованным у средневековой поэтессы.

В один из периодов жизни Фаулз уехал на год в Университет Пуатье, где его назначили преподавателем на факультет английского языка; преподавателем, по его собственному мнению, он был формально, его педагогическое мастерство не отличалось высоким уровнем. Пуатье дал ему понять, насколько он невежественен в английской литературе. Большая часть того, что он читал в тот год, было на английском, но французское ему открывалось не через книги, а через его знакомство с преподавателем, который показал Фаулзу «уездную» Францию с ее прекрасной, живописной природой. Они вместе много гуляли, слушали песнопе-

ния в местном монастыре, и главным источником впечатлений и вдохновения для английского писателя стала французская провинция. Великолепная французская кухня также стала источником вдохновения для прозы писателя: «raie au beurre noir, moules au pineau» (скат с черным маслом, сосновые мидии (фр.)), горы устриц у залива Эгийон; «beurre blanc» (вид соуса (фр.) в ресторанчике рядом с Луарой, вина этого региона, особенно из той восхитительной маленькой области вокруг Савенньера, к востоку от Анже (перед смертью, писал Фаулз, он бы хотел освежиться бокалом вина «Coulée de Serrant»).

До Пуатье писатель не очень хорошо знал сельскую Францию, но в конце пребывания в этом уголке Франции столкнулся с кризисом. Он пришел к выводу, что у него пропал интерес к преподавательской профессии, но именно в Пуатье он впервые осознал себя писателем, и ему необходимо было на какой-то срок порвать с его предыдущими привязанностями и в первую очередь с Англией. Писатель принял предложение поехать на небольшой греческий остров, где и зародился замысел его будущего романа «Маг» – очень сложной в философском и образном смысле прозы.

К Франции Фаулза вернул еще один источник вдохновения: антикварный книготорговец Фрэнсис Норман, лавка которого, расположенная неподалеку от места его проживания в лондонском районе Хэмпстед, в своей вопиющей неопрятности, с бесконечными пыльными стопками книг должна была показаться случайному прохожему ничем не примечательным местом. На самом беле это была скрытая сокровищница книг. Сам владелец магазина по натуре представлял собой истового ученого-библиофила. Причем Норман особым нюхом угадывал настоящих библиофилов и предоставлял им большие скидки. Разговоры Фаулза с Норманом часто принимали совершенно необычную форму для вполне обычного антикварного книжного магазина и время от времени затрагивали французскую литературу, например, сборники мазаринад времен французской Фронды, которые писатель приобрел у букиниста за небольшие деньги и которые в любом другом месте Лондона стоили бы небольшое состояние.

Потом на протяжении своей жизни Фаулз брал с собой в дорогу французские книги, в том числе представлявшие библиографическую ценность, и именно эти книги вернули писателя к той сокровенной Франции, которая представляет собой не что-то материальное, но некий уголок человеческой души. И главное, это были отнюдь не выдающиеся писатели, а прозаики и поэты второго ряда, сборники нон-фикшн предшествующих веков – тот необходимый фундамент, без которого не существует классики. За годы жизни Фаулз собрал целую коллекцию таких мелочей, от которых любой уважающий себя книголюб отвернулся бы в ужасе. Но знаменитые «первые» его нисколько не интересовали, ибо в этом литературном «хламе» жил дух настоящей Франции.

Одна малоизвестная находка у Фрэнсиса Нормана дала Фаулзу импульс для создания романа «Женщина французского лейтенанта». Это была книга 1804 года некоей Клер де Дюрфор под названием «Урика». Повлиял на творчество Фаулза и Ален-Фурнье, единственный завершенный роман которого – «Большой Мольн» – он обожал и перечитывал всю жизнь. Биография французского писателя представляла собой отчасти сказочный сюжет, и провинциальные места из романа – Нанье, Солонь, Эпинейе – также становились самым невероятным образом источником вдохновения для Фаулза. В «Моей Франции, – отмечал писатель, – нет городов (прежде всего, Парижа), нет музеев, библиотек, знаменитых замков, выдающихся писателей, за парой исключений, таких как Ален-Фурнье. По разным причинам он потерял связь со всеми, кого когда-то знал там, и к концу жизни не осталось даже французских друзей, во всяком случае, из рода человеческого».

Франция английского писателя – это провинциальные города и деревеньки, которые находятся к югу от Луары, в которые он наносил визит по многу раз, и они были милее сердцу Фаулза больше, чем самые живописные уголки туманного Альбиона, и они нанесены были на его ментальную карту, которая и составляла метафору «неупорядоченных мыслей» по Леви-Строссу. Но вся прелесть состояла как раз в том, чтобы вновь и вновь возвращаться к этим уголкам, а не жить там постоянно. Отсюда и недоумение знакомых прозаика, которых недоумевали, почему супружеская чета Фаулзов не имеет там дома для отдыха; но удовольствие заключалось именно в случайном, дрейфующем, «возвращающемся» характере такого рода отношений с Францией, в том, как это позволяло ликам реальной и воображаемой страны вдохновлять его на творческие порывы души.

Именно Франция явила Фаулзу своего рода чудо в отношении бесчисленных видов растений, встречающихся в этой стране. «Быть там, – писал он, – это похоже на переживания ребенка, которому дают свободу в кондитерской. Он проводил долгое время в поисках редкого вида орхидеи, который встречается только во Франции, для того, например, чтобы наткнуться на необычный мост в Севеннах. В 1702 году на нем был зверски убит аббат. Унылый нагорный мост, совсем не похожий на деталь летнего пейзажа. Но именно там Фаулз почувствовал себя в раю цветов, где пыльцеголовник растет рядом с лонгифолией, на месте жуткого исторического происшествия – такова его Франция. Однако не интересы натуралиста или историка-дилетанта в первую очередь толкали его к этой стране. Гораздо больше – своего рода дефицит эстетизма – недостаток, в который он время от времени впадал.

В такие моменты Фаулз был готов к открытию в себе новых фигур во французской литературе. Симпатии английского писателя к Жюльену Граку были основаны на тонкости романов этого французского писателя, таких как «Побережье Сирта» и «Балкон в лесу», и на тех описаниях сельской Франции, которые появляются в «Записных книжках» Грака и в других его произведениях. За много лет до того, как Фаулз прочитал его книги и даже услышал это имя, он твердо выбрал свой любимый маленький район Луары – там он с женой облюбовал необитаемую ферму, которая лежала почти в руинах, и мечтал владеть ею каждый раз, когда видел.

Факт, что подобный пейзаж также был близок душе Грака. Через творчество этого английского писателя Фаулз понял суть своего стремления к стране, расположенной через Ла-Манш, и это даже не книги ее выдающихся писателей всех веков, а ощущение необъятного пространства не только физического, но и природного, духовного – того, без чего не может жить душа художника слова.

Франция оставалась матерью стольких ценных вещей для европейских интеллектуалов, помимо тех, которые Жоашен дю Белле перечислил в своих стихах о ценностях поэзии, отмечал в своем очерке Фаулз, и для него она – вечная родина для всех тех, чья личная «mise en ordre» принимает участие в «pensées sauvages». Иногда он представлял себе, что было бы с ним, если бы он не читал по-французски, пусть и не в совершенстве, не знал культуры Франции, пусть крайне отрывочно, не знал ее природы и ландшафтов, пусть частично. «Писатель в том, что он есть – отчасти в удовольствии, отчасти в опыте, отчасти в истине» [4].

Таким образом, очерк Фаулза «Франция современного писателя» затрагивает самые разные стороны писательского вдохновения. Ведь творение принимает форму на разных уровнях духовной и душевной ткани человека – и каждый, повествуя об источниках творчества, уже самим этим фактом признается, кто он есть. Чем больше растет художник, тем глубже уровень творческой интуиции нисходит в плотность его души.

Отсюда и недоумение Гете, о котором говорилось в начале статьи. Если поэт слышит пароли и тайны, которые запинаются в вещах, если он воспринимает реальность и совпадения как зашифрованные письмена, которые находятся в основе действительного творчества, если его дух охватывает множество вещей, которые находятся на небе и на земле, он совершает творческий акт, не зная обо всем на свете в обычном смысле слова, но принимая необъятное в темные закоулки своей души. Все, что он различает и угадывает в вещах, он различает и угадывает не как нечто иное, чем он сам, по закону умозрительного познания, но, напротив, как неотделимое от самого себя и от своих эмоций, в действительности как отождествленное с самим собой. Творческая интуиция писателя есть смутное постижение самого Себя и вещей в процессе познании через соединение или через связность, которая рождается в духовном бессознательном и которое плодоносит только в творчестве [2].

Библиографический список

1. Эккерман И.П. *Разговоры с Гете в последние годы его жизни*. Москва: «Художественная литература», 1986.
2. Maritain. J. *Creative Intuition in Art and Poetry*. London: The Harvill Press, 1954.
3. Бондарев А.П. «Дядя Ваня» – сказавшаяся пьеса А. П. Чехова. *Вестник Московского государственного лингвистического университета.* Серия: Гуманитарные науки, 2020; Выпуск 9 (838): 243 – 257.
4. Fowles J.A Modern Writer's France. *Studies in Anglo-French Cultural Relations. Imagining France*. London: The Macmillan Press Ltd., 1988: 236 – 247.
5. Леви-Стросс К. *Тотемизм сегодня. Неприрученная мысль*. Москва: Академический проект, 2008.
6. Kerry McSweeney K. *Four Contemporary Novelists: Angus Wilson. Brian Moore. John Fowles. V.S. Naipaul*. Kingston, Ontario: McGill-Queen's University Press, 1983.

References

1. `Ekkerman I.P. *Razgovory s Gete v poslednie gody ego zhizni*. Moskva: «Hudozhestvennaya literatura», 1986.
2. Maritain. J. *Creative Intuition in Art and Poetry*. London: The Harvill Press, 1954.
3. Bondarev A.P. «Dyadya Vanya» – skazavshayasya p'esa A. P. Chehova. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki, 2020; Vypusk 9 (838): 243 – 257.
4. Fowles J.A Modern Writer's France. *Studies in Anglo-French Cultural Relations. Imagining France*. London: The Macmillan Press Ltd., 1988: 236 – 247.
5. Levi-Stross K. *Totemizm segodnya. Nepriruchennaya mysl'*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2008.
6. Kerry McSweeney K. *Four Contemporary Novelists: Angus Wilson. Brian Moore. John Fowles. V.S. Naipaul*. Kingston, Ontario: McGill-Queen's University Press, 1983.

Статья поступила в редакцию 13.07.21

УДК 821.51

***Chochieva A.S.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Manuscript Fund, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: chochieva-1977@mail.ru*

N.T. NERBYSHEV'S PERSONAL FUND AS CULTURAL HERITAGE OF THE KHAKASS. The article deals with a problem of studying, transcribing and preparing for publication the literary archive of a Khakass writer N.T. Nerbyshev. It is known that N. Nerbyshev worked in the genre of lyrics and prose. A part of the literary archive consisting of prose works is analyzed in this paper. Based on D.S. Likhachyov's well-known method, the characteristic features of the main criteria for scientific description of manuscripts are considered. According to D.S. Likhachyov's method, external and internal features of the manuscripts are identified and described. The manuscript of drama play "Taisiya Karbaevna", which had not been previously published and staged in the theater, was discovered during the analysis of N. Nerbyshev's archive. An artistic analysis of the play leads to the conclusion that the play is a complete work that is necessary to be prepared for publication and subsequently published.

Key words: **Khakass literature, literary archive, manuscript, transcript.**

***А.С. Чочиева**, канд. филол. наук, зав. рукописным фондом Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: chochieva-1977@mail.ru*

ЛИЧНЫЙ ФОНД Н.Т. НЕРБЫШЕВА КАК КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ ХАКАСОВ

В данной статье рассматривается проблема изучения, расшифровки и подготовки к изданию литературного архива хакасского писателя Н.Т. Нербышева. Известно, что Н. Нербышев работал в жанре лирики и прозы. В нашей работе анализу попала часть литературного архива, состоящая из прозаических произведений. На основе известной методики Д.С. Лихачева рассмотрены характерные особенности основных критерий научного описания рукописей. Согласно методике Д.С. Лихачева, выделены и описаны внешние и внутренние особенности рукописей. В ходе разбора архива Н. Нербышева была обнаружена рукопись драматической пьесы «Обаллыг Карбай хызы», которая ранее не издавалась, и не было постановки в стенах театра. Художественный анализ пьесы приводит к выводу, что пьеса вполне состоявшееся произведение, которое нужно подготовить к изданию и в последующем опубликовать.

Ключевые слова: **хакасская литература, литературный архив, рукопись, расшифровка.**

Хакасская литература богата многообразием идейно-тематических смыслов художественного мира. Мир отображен и преображен в соответствии с его художественно-ценностной позицией. Художники слова раскрывают различные понятия и подняли хакасскую литературу на новый художественный уровень.

Одним из них является Николай (Каркей) Трофимович Нербышев (1938 – 2004) – член Союза писателей России, Заслуженный работник культуры РХ. В хакасскую литературу он вошел в конце 50-х – начале 60-х гг. XX в. Читатель Н. Нербышева знает по стихотворным фельетонам, рассказам, стихам и стихами для детей. В 1972 г. вышло его первое крупное произведение – повесть «Хорлана ручеек». Исследователи считают, что это произведение положило начало лирической прозе в хакасской литературе.

В 1978 г. вышел сборник стихов «Көөрес көглері» («Песни счастья»). Его же перу принадлежит всеми любимый роман «Көгім хорымнарда» («У Синих утесов») (1983 г.).

Развитию и становлению творчества Н. Нербышева посвящены статьи А. Кызласовой, М. Боргояковой, М. Чебодаева, А. Султрекова, Н. Майнагашевой и др. В разделе пособия «История хакасской литературы» творчеству Н. Нербышева посвящен раздел, где отмечается, что «утонченно раскрывается образ малой родины, а переживания лирического героя наделяются чувством глубокой любви к ней. <…> Внутреннее психологическое состояние лирического героя мотивирует возникновению образных ассоциаций» [1, с. 257]. Итак, исследования, касающиеся творчества Н. Нербышева, помогают понять художественный мир писателя, приемы и способы его воссоздания.

В 2020 году рукописный фонд пополнился архивом известного хакасского писателя Николая Трофимовича Нербышева. Информационные ресурсы рукописного фонда Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории неисчерпаемы и постоянно пополняются. Документы личного происхождения – это «архивный фонд, состоящий из документов, образовавшихся в процессе жизни и деятельности отдельного лица, семьи, рода» [2, с. 23].

Документы личного происхождения являются интересным источником процесса, развития и результата творческой деятельности личности, в нем сосредоточены важные и интересные материалы, имеющие историческую, научную и культурную ценности. В нашем случае это литературный архив писателя, который состоит из «собрания документов и материалов, имеющих отношение к истории литературы (рукописей литературных произведений, записных книжек и дневников писателей, мемуаров, переписки, документов биографического характера и т.д.)» [3].

На сегодняшний день ведется большая работа по разбору, систематизации, а также подготовке к изданию отдельных материалов из архива. Несомненно, он интересен для исследователей литературного процесса Хакасии. Уже сегодня можно сделать некоторый анализ архива Н. Нербышева. Основу коллекции составляют оригиналы документов. Произведения имеются в рукописном и печатном вариантах.

В архиве представлены материалы, подготовленные к изданию и опубликованные в разные годы. К ним можно отнести следующие произведения: «С детьми вместе так и душа на месте», «Безымянный солдат», «Дядя Кутнах и "хозяин гор"», «Ату аңчы», «От ветерка просыпается зеленая тайга», «Золотая сказка», «Тас Ирбен», «Красота ночной тайги». Данные произведения включены в школьную программу, т.к. рассказы понятны и легки для детского восприятия, поучительны и развивают чувство справедливости, взаимопомощи и направлены на раскрытие жизненных норм поведения в обществе. Рассказ «С детьми вместе так и душа на месте» повествует о недопустимом поведении взрослого сына к матери. Произведение направлено на раскрытие темы уважения пожилых людей, заботы и помощи старшему поколению. Психологические моменты передают внутренние переживания героев. Психологизм передается посредством речи героев, как правило, смены душевного состояния, которое наблюдается при описании героя, например: «*Но и Миша не взял приготовленный матерью с любовью лакомства. Он, попрощавшись, сел в машину. Вскоре легковая машина, проехав село, опустилась в долину. Мишина мать долго смотрела вслед скрывшейся машине. Потом медленно повернулась ко мне и вяло, виновато посмотрела на меня. В ее слабых глазах сверкали слезы. Она, моргая, вытерла глаза, видимо, хотела мне что-то сказать или попрощаться, но потом глубоко вздохнула и медленно тяжело зашагала к селу*» [4, с. 37].

Как правило, перечисленные произведения написаны на разные темы. Но все их объединяет описание пейзажа. Это может быть как описание красот хакасской тайги, которое мы можем наблюдать в произведениях «От ветерка просыпается зеленая тайга», «Красота ночной тайги». В них пейзаж очень тесно переплетен с состоянием героя. Художественные произведения, раскрывающие внутреннее состояние героя, ярко и эмоционально передают состоянием природы – «место превращается во время, а время сжимается в один-единственный миг, когда душа способна прикоснуться к идеалу, воспринять его в природе» [5, с. 136].

Следующий блок документов – это поздравительные открытки, приуроченные к различным праздникам, которые писатель получал от родственников, друзей, коллег из других регионов.

Помимо писательской деятельности Н. Нербышев плодотворно совмещал работу журналиста. С 1961 г. он работал корреспондентом национальной газеты «Ленин чолы». К этому периоду относится рукописная поздравительная статья к Новому 1990 году, которая находится в архиве писателя. В ней он обращается ко всему народу со словами «*Хазых полыңар, арыг сағыстыг, арыгчўректіе, соондағы тусха сағыссырас чох чуртап иртіріңер* = *Уважаемые жители нашей земли, будьте здоровы, пусть ваши мысли будут чистыми, сердце добрым, не сожалейте о прошлом* (перевод наш – *А.Ч.*)».

Интересен небольшой блок архива, содержащий отдельные размышления о жизни творческого человека, о его радостях и трудностях.

Рекомендательное письмо на имя поэтессы Н.М. Ахпашевой для принятия в члены Союза писателей России. Он отмечает, что «*творчество Н.М. Ахпашевой отличается самобытностью и оригинальностью. Ее видения и ощущения мира отдаются свежестью и тонкостью красок в ее стихах. Она очень близко чувствует связь времен*».

Особо хотелось бы обратить внимание на неопубликованную пьесу Н. Нербышева «Обаллыг Карбай хызы». Она представлена в рукописном варианте, имеет несколько вариантов. В содержательном плане больших отличий нет. Если сравнить первоначальный вариант и предыдущие тексты, можно отметить, что имена некоторых героев разнятся от первого варианта. В первом тексте маму Хызааму звать Сурычах, а в окончательном ее имя Наста.

При описании архива писателя мы придерживаемся методики Д.С. Лихачева [6]. Вслед за ним Н.А. Оросина [7] выделяет основные критерии научного описания рукописей.

Итак, описываются внешние и внутренние особенности рукописи. Внешние особенности рукописи учитывают состояние листов. В пьесе они находятся в удовлетворительном состоянии, частично пронумерованы, но никак не скреплены и не прошиты. Листы перепутаны, и установить, когда произошла путаница, выяснить практически невозможно. Тексты пьесы и отдельных произведений приводились в соответствие при изучении содержания текста, а также при помощи цветов стержня, как правило, они совпадают по цвету.

Следующей внешней особенностью рукописи является наличие приписок. Приписки имеют место в архиве писателя. Автор их делал для полного раскрытия красот тайги и как дополнение при описании психологического состояния героя. Исследователи отмечают, что они объясняют историю текста рукописи. Д.С. Лихачев утверждал, что «текст не существует сам по себе, его история есть история его создания и изменения людьми» [8, с. 49].

При описании внутренних особенностей рукописи следует придерживаться следующих моментов:

Первое – это наличие поправок. В архиве имеются авторские поправки, что свидетельствует о продолжении творческого процесса. В основном поправки носят редакторский характер, который сделан для улучшения художественного произведения. Сделаны поправки, как правило, другим цветом, но встречаются тексты, где работали одним стержнем. Это свидетельствует о том, что Н. Нербышев вносил поправки в предложения, вставлял фразы практически сразу.

Второе – это характеристика почерков и изучение цвета чернил. Анализируя характеристику почерка, отметим, что рукопись «Тас Ирбен», предположительно, переписана другим человеком с авторской рукописи, так как позже авторские поправки вносились другим цветом чернил.

Третье – наличие данных о владельцах рукописи. Несомненно, архив принадлежит Н. Нербышеву, т.к. все материалы написаны одним почерком, за исключением рукописи «Тас Ирбен», но и там наблюдаются авторские поправки.

Отметим, что произведения написаны на желтой бумаге разными цветами шариковой ручки.

Личные архивы классиков хакасской литературы требуют основательного научного изучения. И это не только полная расшифровка, систематизация каждой папки и листа, но и издание отдельных произведений. Архивные источники дают исчерпывающие представления о жизни и творчестве писателя.

Изучив архив Н. Нербышева, подробнее хотелось бы остановиться на пьесе «Обаллығ Карбай хызы». Попытка художественного анализа пьесы раскрывает автора, открывшегося в драматическом жанре. Это был первый опыт Н. Нербышева над работой драматического произведения. «Цепь диалогов и монологов в драме создает иллюзию настоящего времени. Жизнь в драме говорит как бы от собственного лица: между тем, что изображается, и читателем здесь нет посредника-повествователя. Действие драмы протекает будто бы перед глазами читателя» [9, с. 203].

Особое трепетное отношение писателя к своим героям передано и в данном произведении. В пьесе «Обаллығ Карбай хызы» – это Хызаама, объединяющая несколько поколений народа. Николай Трофимович как-то по-особенному любит своих героев, что мгновенно передается читателю. Автор трепетно относится к Хызаама, жалеет Таису Карбаевну, недолюбливает Хурчу. И с первых страниц произведения читатель втягивается в эту далекую жизнь хакасского аала. Пьеса содержит большие пространственно-временные рамки. Основу пьесы составляют исторические события – проводы мужчин села на Великую Отечественную войну, тяжелая работа в тылу, времена колхоза, совхоза. События происходят то в хакасском селе, то во Владивостоке, куда поехала Хызаама в поисках внука Таисы Карбаевны. Ю.М. Лотман, исследуя пространство, отмечал: «Пространство в художественном произведении моделирует разные связи картины мира: временные, социальные, этические и т.п. <…> Художественное пространство представляет собой модель мира данного автора, выраженную на языке его пространственных представлений» [10, с. 252 – 253].

Главная героиня пьесы Таиса Карбаевна – это сильная духом, волевая женщина, ее твердый и непоколебимый характер помогал односельчанам преодолевать трудности военногоо времени. Она пользовалась непререкаемым авторитетом среди односельчан. Именно в это время ей чужды такие человеческие чувства, как любовь, сострадание, жалость.

В это время ее единственный сын уходит на войну, а Таиса Карбаевна не принимает любимую девушку сына и их ребенка. Шура вынуждена уехать из этих мест.

После многих лет Таисе Карбаевне не дает покоя мысль о том, где же находятся ее внук и невестка. Сын не вернулся с войны, брат тоже остался на полях сражения. Таиса Карбаевна вырастила сына брата и живет с его семьей. Но все чаще она не находит понимания со стороны племянника. О ней заботится только Хызаама – дочь племянника, которая поддерживает и помогает ей в поисках внука.

И видим старость Таисы Карбаевны – это здравомыслящая старушка, но ее знания и умения не интересуют односельчан. Наоборот, они могут усмехнуться над ней. То, что она часто выходила встречать поезда и поднималась на гору, где установлен памятник погибшим воинам, казалось им причудами старушки.

Драматическое произведение наполнено мифологическими смыслами и понятиями. Одни из ярких мифологем – это поезд, который олицетворяет путь героя. Встречая и провожая поезда, героиня как бы морально готовится к преодолению пути. Путь, который предстоит пройти Таисе Карбаевне и который проходит Хызаама, особенно труден в нравственном, моральном плане. «Мифологема пути выступает метафорически, как обозначение линии поведения (особенно часто нравственного, духовного), как некий свод правил, закон, учение» [11, с. 353].

Мифологема гора предвещает начало пути и начало пьесы. Пьеса начинается с образа горы, на котором стоит памятник воинам. Конец пути, как и конец пьесы, символизируется мифологемой горы. Цель Таисы Карбаевны достигнута, она побывала и возложила горсть родной земли к памятнику воинам, где захоронен ее сын. «Преодоление пути есть подвиг, подвижничество путника» [12, с 352].

Пьеса «Обаллығ Карбай хызы» Н. Нербышева – образец ярко выраженного психологизма в хакасской литературе. Опыт автора, его представления о мире находят выражение в организации текста. Автор соединяет мир реальный и идеальный, пытается утвердить гармонию в окружающем мире и противостоять социальному хаосу.

Таким образом, как мы убедились на примере неопубликованной пьесы «Обаллығ Карбай хызы», наблюдаем процесс рождения, становления драматического произведения в творчестве Н. Нербышева. На сегодняшний день можем утверждать, что Н. Нербышев прекрасно работал во всех жанрах – эпосе, лирики и драме, что свидетельствует о постоянном творческом росте писателя.

Архив Н. Нербышева богат и разнообразен и требует целенаправленной работы как по обработке и систематизации документов, входящих в личный архив, так и по подготовке к изданию.

Библиографический список

1. Майнагашева Н.С. К.Т. Нербышев. *История хакасской литературы*. Абакан, 2011; Глава 7: 257 – 258.
2. Архивные фонды личного происхождения, их роль и ценность в создании информационной базы страны. *Словарь современной архивной терминологии социалистических стран*. Москва: ВНИИДАД, 1982: 23 – 57.
3. Белашкин А. Available at: http://krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/literatura/ARHIVI_LITERATURNIE.html
4. Архив Н.Т. Нербышева. *Рукописный фонд ХакНИИЯЛИ*. Ф-Л, Оп.-2, Д.- 2230.
5. Эпштейн М.Н. *«Природа, мир, тайник вселенной…»: Система пейзажных образов в русской поэзии*. Москва: Высшая школа, 1990.
6. Лихачев Д.С. *Текстология: краткий очерк*. Москва: Наука, 2006.
7. Оросина Н.А. «Многослойные» рукописи олонхо: проблемы научного описания. I Сибирский форум фольклористов. *Тезисы докладов*. Новосибирск, 2016: 31 – 33.
8. Лихачев Д.С. *Текстология: краткий очерк*. Москва: Наука, 2006.
9. *Введение в литературоведение*. Под редакцией Г.Н. Поспелова. Москва: Высшая школа, 1976.
10. Лотман Ю.М. Художественное пространство в прозе Гоголя. *О русской литературе*. Санкт-Петербург, 1997: 251 – 292.
11. Путь. *Мифологический словарь*. Москва, 1991.
12. Путь. *Мифологический словарь*. Москва, 1991.

References

1. Majnagasheva N.S. K.T. Nerbyshev. *Istoriya hakasskoj literatury*. Abakan, 2011; Glava 7: 257 – 258.
2. Arhivnye fondy lichnogo proishozhdeniya, ih rol' i cennost' v sozdanii informacionnoj bazy strany. *Slovar' sovremennoj arhivnoj terminologii socialisticheskih stran*. Moskva: VNIIDAD, 1982: 23 – 57.
3. Belashkin A. Available at: http://krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/literatura/ARHIVI_LITERATURNIE.html
4. Arhiv N.T. Nerbysheva. *Rukopisnyj fond HakNIIYaLI*. F-L, Op.-2, D.- 2230.
5. `Epshtejn M.N. *«Priroda, mir, tajnik vselennoj…»: Sistema pejzazhnyh obrazov v russkoj po`ezii*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
6. Lihachev D.S. *Tekstologiya: kratkij ocherk*. Moskva: Nauka, 2006.
7. Orosina N.A. «Mnogoslojnye» rukopisi olonho: problemy nauchnogo opisaniya. I Sibirskij forum fol'kloristov. *Tezisy dokladov*. Novosibirsk, 2016: 31 – 33.
8. Lihachev D.S. *Tekstologiya: kratkij ocherk*. Moskva: Nauka, 2006.
9. *Vvedenie v literaturovedenie*. Pod redakciej G.N. Pospelova. Moskva: Vysshaya shkola, 1976.
10. Lotman Yu.M. Hudozhestvennoe prostranstvo v proze Gogolya. *O russkoj literature*. Sankt-Peterburg, 1997: 251 – 292.
11. Put'. *Mifologicheskij slovar'*. Moskva, 1991.
12. Put'. *Mifologicheskij slovar'*. Moskva, 1991.

Статья поступила в редакцию 06.07.21

УДК 811

Yang Yi, *postgraduate, Beijing Foreign Studies University (Beijing, China), E-mail: 1073331674@qq.com*

N. GOGOL'S NOVEL *DEAD SOULS* IN CHINESE LITERARY STUDIES. The article provides an overview of the study of Gogol's novel *Dead Souls* in the literary studies in China, traces the state of the study of the novel *Dead Souls* in different periods, presents relevant research findings in Chinese criticism, and summarizes the main directions of research in the field of Chinese literary criticism. The significance of this work lies in the fact that there are only a small number of publications that provide the history and approaches to the study of the novel *Dead Souls* in Chinese literary criticism. It could be argued that considerable attention is paid in Chinese literary studies to the study of character images, artistic features, genre poetics, comparative analysis, etc., which will create prerequisites for further research of this work in the literary studies of China and Russia.

Key words: **Russian literature, *Dead Souls*, Nikolai Gogol, research directions, literary studies in China.**

Ян И, *аспирант, Пекинский университет иностранных языков, г. Пекин, E-mail: 1073331674@qq.com*

РОМАН Н. ГОГОЛЯ «МЕРТВЫЕ ДУШИ» В ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ КИТАЯ

В статье проводится обзор исследований романа Н. Гоголя «Мёртвые души» в литературоведении Китая, прослеживается состояние изучения произведения в разные периоды, демонстрируются соответствующие научные достижения в китайской литературной критике и обобщаются основные направления исследования в китайской литературной среде. Научная новизна данной работы заключается в том, что публикаций, содержащих предоставление истории развития и подходов к исследованию романа «Мёртвые души» в китайском литературоведении, на сегодняшний день существует лишь незначительное количество. В результате доказано, что в китайском литературоведении уделяется значительное внимание исследованиям образов персонажей, художественным особенностям, жанровой поэтике, сравнительному анализу и т.д., что создаст предпосылки для дальнейшего исследования данного произведения в литературоведении Китая и России.

Ключевые слова: **русская литература, «Мёртвые души», Николай Гоголь, направления исследования, литературоведение Китая.**

Н.В. Гоголь является одним из самых любимых и популярных русских писателей в Китае, а также одним из наиболее переводимых и продаваемых иностранных писателей. Гоголь в Китае пользуется большим почтением и уважением, даже улица и самый красивый книжный магазин в городе Харбине носят его имя. В 2002 году в честь 20-летия установления дипломатических отношениях между Китаем и Украиной в Шанхае был торжественно открыт памятник Гоголю.

За всю свою жизнь Гоголь создал много литературных шедевров, среди которых роман «Мёртвые души», который является самым ярким и значимым. Он представляет собой очень важное произведение, которое принесло Гоголю мировую славу и престиж. Роман также является одним из самых переводимых и исследуемых художественных творений Гоголя и привлекает значительное внимание китайских литературоведов.

В 1935 году по приглашению Чжэн Чжэньдо великий китайский литератор, мыслитель, педагог и основоположник китайской современной литературы Лу Синь впервые перевёл роман «Мёртвые души» на китайский язык. Лу Синь почти не знал русского языка, и поэтому он переводил этот роман с немецкого, японский перевод являлся для него вспомогательным, а также его друг Мэн Ши, хорошо знающий русский язык, оказал ему большую помощь. Лу Синь посвятил свои силы и труд переводу этого романа, утвердил актуальность этого произведения и дал ему высокую оценку. Он считал, что многие из героев романа до сих пор ещё живы, именно это заставляет читателей разных стран и эпох чувствовать себя так, как будто Гоголь написал произведение, видя события вокруг себя, так что нам довелось восхищаться его талантом изображения реальности.

С начала 80-х годов и до конца прошлого века такие переводчики, как Мань Тао, Сюй Циндао, Чжэн Хайлин, Чэнь Дяньсин, Лю Гуанци, Мэн Сянсэн, Фань Цзиньсинь, Тянь Давэй, опубликовали свою версию романа в разных издательствах. В связи с развитием и распространением культурного обмена между Китаем и Россией в последние годы интенсифицировалась работа по переводу классической русской литературы, в том числе и по переводу романа Гоголя «Мёртвые души». В 21 веке работу по переводу данного важного произведения выполнили такие переводчики, как Вань Шисе, Хой Синь, Ван Сяоцзян, Сяо Цзяньчэн, Лоу Цзылян, Тянь Гобинь, Ли На, Цяо Чжэньсюй, Цзинь Лихуа и пр. По сей день в Китае всего насчитывается почти 20 версий данного романа, что является ценным материалом для китайских читателей и литературоведов.

После того, как разные версии романа «Мёртвые души» были переведены на китайский язык, китайские учёные стали уделять более пристальное внимание исследованию этого произведения. Китайские литературоведы прежде всего обратили внимание на различные образы в романе и с разных аспектов изучили их особенности. В 1979 году китайские литераторы Гу Цзешань и Сюй Хун опубликовали первую в Китае научную статью про образные проблемы в романе «Мёртвые души». Они планомерно проанализировали образ Чичикова. Авторы констатировали, что «Чичиков является буржуазным представителем, вытеснил дворян-помещиков и вышел на историческую сцену. Для нас он – знакомый незнакомец и живое лицо, которого мы видели тысячу раз в реальной жизни» [1, с. 71]. Во-первых, Чичиков – гений получения выгоды. Его отец обучал сына, как извлечь выгоду из всего и всех, как накопить себе состояние. И поэтому с самого детства он придерживался этого принципа, разными способами накапливая богатство и деньги, твёрдо шёл по пути к денежному миру. Во-вторых, у него острый ум, удивительный талант накопления денег, твёрдый, настойчивый характер и бесконечный ум в процессе достижения установленной цели. Чтобы подняться по карьерной лестнице, он с утра до вечера неутомимо работал и заискивал перед начальством. В-третьих, он является специалистом спекуляции, может сделать всё ради денег и выгоды. Свой талант спекуляции он прекрасно проявил в процессе закупки мёртвых душ. Деньги и богатство уже занимали всю душу Чичикова, управляли его жизнью, поведением и его капитализированной душой.

Кроме того, Чичиков ещё и является воплощением жестокого грабителя буржуазии в преддверии краха крепостного права, экстремального эгоиста, на вид он корректный и культурный человек, а на самом деле у него злая, корыстная душа. Он поклоняется деньгам. Для того чтобы заполучить их, он не пожелал продать живую душу, закупив мёртвые. Это говорит о том, что буржуазия сговорилась с дворянами-помещиками для эксплуатации и угнетения трудового народа.

Гоголь с помощью образа Чичикова, который с опустившегося дворянина-помещика превратился в буржуазного спекулянта, резко обнаружил гниение и темноту крепостничества. Образ Чичикова внёс неизгладимый портрет в мировую литературную галерею, можно сказать, что этот портрет также отображает ракурс возникновения и развития буржуазии.

Профессор Шаньдунского педагогического университета Ху Сюйсин и профессор Столичного педагогического университета Вэнь Фэн рассматривали Чичикова как двойника дьявола. Они сопоставили «Вечера на хуторе близ Диканьки» и «Портрет». «Чичиков, как и дьяволы в вышеуказанных произведениях, играет ведущую роль в развитии и переломе сюжета, продвигает изменение и развитие сюжета» [2, с. 84]. И поэтому Чичиков под маской дьявола играл роль лидировщика в повествовании, показал читателям всю Россию.

Кроме образа Чичикова, другие персонажи также широко исследуются в литературоведении Китая. Подробно анализированы такие аспекты, в которых проявляются такие черты образов персонажей, как характер, внешность, привычка, психология, поведение, одежда, отношение к окружающим людям, в том числе и к Чичикову, вид на поместье и т.д.

В большинстве научных статьей по порядку посещения помещиков Чичиковым были обобщены и резюмированы характерные черты этих помещиков. Пять помещиков отличаются друг от друга, но между ними присутствуют и общие черты. Такие качества характера, как духовная пустота, нравственное безобразие, глупость и пошлость, жадность и скупость показали загнивание и упадок крепостников.

Китайский литературовед Ван Цзинян в своей работе «Система образов и идейные направления в романе «Мёртвые души»» разделил все образы на три группы: первая – помещики, чиновники, дамы высшего света и смирные крепостные крестьяне. Вторая – мёртвые, беглые, бунтовщики-крепостные. Последняя – Чичиков и лица, связанные с его происхождением, к примеру, его отец, учителя и прочие. Первую и вторую группы разграничивают отношением к реалиям. Первая группа зависит от крепостного права, а вторая сопротивляется существующему крепостничеству. Третья группа отражает, что в зародыше капитализма уже появились фигуры буржуазного характера. Используя Чичикова как связующее звено, три группы персонажей составляют целостную систему образов, показывая разные стороны всей России. Автор статьи также отметил, что «пять помещиков один за другим постепенно спускаются по лестнице человеческого достоинства. А крепостные крестьяне по лестнице «смерть – бегство – протест – бунт» шаг за шагом поднимаются» [3, с. 68]. Сопоставление двух рядов персонажей содержит в себе жестокую жизненную правду и безжалостные исторические законы: крепостничество – зло нации, беда народа, его необходимо уничтожить. Он также

отметил, что «хотя мёртвые души не действительно вышли на сцену, но в какой-то степени связываются с лицами, действующими на сцене, даже решают судьбу героя, играют важную роль в раскрытии идеи и темы произведения» [там же]. Китайский учёный Ли Юйлянь в своей работе разделил пятерых помещиков на потребителей и скаредов, Манилов и Ноздрёв принадлежат к потребителям, Коробочка, Собакевич и Плюшкин входят в число скаредов. Автор сравнивает различия и сходства в рамках двух типов, сравнил Плюшкина с другими скаредами мировой литературы, трактовал причины болезненного характера пяти помещиков. «Эти помещики полномерно проявили сущность класса помещиков 20-х – 30-х годов XIX века» [4, с. 61]. Они занимают место хозяев жизни, а на самом деле именно являются мёртвыми душами.

В некоторых статьях также были упомянуты образы крепостных крестьян и образ России. В этих описаниях отражалась бедность и отсталость крестьянской жизни, выражается сочувствие Гоголя к крепостным крестьянам, любовь к Родине и уверенность в процветании и могуществе страны в будущего.

В произведении также обнаружены чиновники, служащие крепостничеству. Они абсолютно не выполняют своих обязанностей, коротают время, занимаясь различной бессмысленной деятельностью, впустую растрачивают свое богатство, которое на самом деле похищено у простых людей. Эти управители государства, как и помещики, – падшие, гнусные, пошлые и окостенелые, отражают бюрократическую коррупцию в царской диктатуре.

Роман «Мёртвые души» не только отличается серьёзным содержанием, но и достигает наивысшего уровня художественного творчества, в связи с этим и считается обобщением творческих опытов Гоголя. И поэтому в литературных кругах Китая также уделено особое внимание изучению художественных и поэтических особенностей романа. Многие китайские литературоведы посвятили свои статьи этому направлению исследования. Ранее в 1984 году китайский литературовед Ван Юаньцзэ в своей работе подробно проанализировал художественные своеобразия романа «Мертвые души». Он отметил, что «крайняя степень преданности реальной жизни представляет собой самую заметную художественную особенность «Мёртвых душ». На основе реальности Гоголь художественно воспроизвел типичных героев в типичных условиях» [5, с. 1]. Гоголь прекрасно использовал метод детального описания, под его пером все детали тесно связаны с характером персонажей, это стало важным методом изображения и кратчайшим путём к знакомству читателей с характером персонажей. И при подробном описании деталей он точно и тонко отграничил персонажей друг от друга. Такое отражение можно найти в описании угощения Чичикова пятью помещиками. Например, у Манилова, Чичикова угощали только щами, но от чистого сердца. На столе у Коробочки стояли грибки, пирожки, скородумки, шанишки, пряглы, блины и т.д. Ноздрёв угощал Чичикова супом, разными винами и неизвестными блюдами. Собакевич подчивал Чичикова такими продуктами, как водка, щи, бараний бок, бараньи желудки, гусь, ватрушками и варенье из редьки. А самый скупой – Плюшкин – хотел угостить Чичикова ликёром, в котором были «козявки и всякая дрянь…». Такое детальное описание, с другой стороны, отразило характерные черты этих помещиков. Одновременно Гоголь не ограничил своё описание кругами повседневной жизни, он также описал их социальный статус и общественную деятельность, раскрыв читателю, что крепостничество – источник превращения их в «мёртвые души».

Кроме этого, юмор и сатира играют важную роль в романе «Мёртвые души». Если в ранних произведениях Гоголя юмор носит развлекательный и весёлый характер, то в «Мёртвых душах» такой юмор превратился в острую сатиру, соответственно, возникающий смех сквозь слёзы стал оружием борьбы с общественным грехом, крепостничеством и капитализмом. «Смех сквозь слёзы», несомненно, принадлежит к комедийной категории эстетики, но в нём содержатся и трагические элементы. Такой метод позволяет познать безобразность и уродливость реального мира, заставляет читателя посмеяться, выявляет характерные для комедии эффекты исправления, формирует уникальный сатирический стиль и обогащает выразительные способы сатирической литературы.

Преувеличение широко используется в романе «Мёртвые души». Посредством преувеличения Гоголь показал нам психологию и поступки, выявил самые заметные черты характера персонажей. К примеру, описание встречи Чичикова с Маниловым: «Они заключили друг друга в объятия и минут пять оставались на улице в таком положении. Поцелуи с обеих сторон были так сильны, что у обоих почти весь день болели передние зубы *а языки?*. У Манилова от радости остались только нос да губы на лице, глаза совершенно исчезли». Писатель сочетал преувеличение с реализмом, чем породил сильный сатирический эффект.

Профессор Нанкинского университета Ван Цзясин в своей статье «О приёме сравнения в романе «Мёртвые души»» подробно рассматривал различные сравнения, которые встречаются в этом произведении. Он отметил, что «несмотря на то, простое это сравнение или же развернутое, кажется, что между субъектами и объектами нет никакой сходственной точки, и их сочетание кажется читателям странным, что производит сатирический эффект» [6, с. 35]. Писатель сравнил помещиков с неодушевлёнными предметами или растениями. Овеществление и анимализация людей доказали, что эти чиновники и помещики являются настоящими «мёртвыми душами». Гоголь использовал большое количество музыкальных инструментов и терминов в качестве объектов сравнения, что придаёт произведению больше образности и экспрессивности. Более того, антифразис, каламбур, острословие также входят в составную часть сатирического приёма Гоголя.

К тому же Гоголь умел использовать персонализированный язык, чтобы раскрыть внутренний мир персонажей. Каждый персонаж имеет свою интонацию, тон, порядок слов и стилистические особенности, все эти языковые особенности тесно связаны с образами персонажей и отражают уникальность каждого из них.

Сочетание повествования и лирики является общей чертой произведений Гоголя, и такое сочетание добилось наивысшего уровня в его романе «Мёртвые души». Китайский учёный Ван Юаньцзэ считал, что в этом произведении присутствуют три звена повествования. Первое звено – это портреты помещиков, второе – деятельность городских чиновников и высшего света, и последнее – деятельность Чичикова и его прошлое. Авторская лирическая исповедь проникает в повествование. Но лирические элементы носят совсем разный характер. При описании героя и помещиков читателя наполняет чувство возмущения, используется публицистический язык, а при описании Родины и народа чувствуются восторженная страсть и уважение.

Проблема жанра с давних времён является спорным тезисом, эта проблема также вызвала бурное обсуждение и пристальное внимание китайских литературоведов. Профессор института иностранных языков Столичного педагогического университета Юй Минцин впервые в Китае обратила внимание на жанровые проблемы произведения «Мёртвые души», и в 2003 году опубликовала статью, где анализируются жанровые особенности романа «Мёртвые души».

Она не соглашается с теми, кто рассматривает «Мёртвые души» как роман. С одной стороны, в романе герой является ключевым элементом, обстановка, сюжет также представляют собой важные способы изображения героя. Но в романе «Мёртвые души» Гоголь не концентрировано описал судьбу, формирование и развитие характера и самосознания Чичикова. Он не является ядром произведения, его герой является лишь инструментом демонстрации полной картины общественной жизни России. С другой стороны, как по содержанию, так и по форме это произведение носит эпический характер [7, с. 12]. Его содержание охватывает разнообразные аспекты русской общественной жизни 19-го века, выдвинут вопрос о том, как вести целую нацию от падения к возрождению. Лирическое повествование в качестве творческого приёма и относительно независимые структурные формы каждой главы совпадают с эпической поэмой.

Директор института мировой литературы и сравнительной литературы Чжэцзянского университета У Ди придерживается мнения, что «Мёртвые души» относится к жанру романа. Он с точки зрения структурной модели исследовал этот тип жанров. Стоит отметить, что Данте оказал значительное влияние на Гоголя. Вначале Гоголь хотел написать эпическое произведение, подобное «Божественной комедии» Данте, и оно должно было состоять из трёх частей, как и «Божественная комедия». Но это не значит, что «Мёртвые души» относятся к поэме, он считал, что «Гоголь просто использовал эпическую структуру, чтобы изобразить типичные образы, и нашёл путь развития всей нации» [8, с. 150].

Профессор Хэйлунцзянского университета Лю Кунь в своей статье «Исследование источников жаровых проблем романа «Мёртвые души» рассмотрела жанровые проблемы в таких аспектах, как сомнение автора и духовный кризис, споры в кругу литературных критиков, уникальное сочетание лирических и повествовательных факторов, лирическое отступление и субъективные характеристики произведения. В заключение она пришла к выводу, что на самом деле «Гоголь творил роман нового типа, такой тип комплексно отразил его иронизирование над русским характером и воспевание духа патриотизма великой России. Это произведение предзнаменовало рождение романа нового типа, а также отобразило духовный поиск и личную натуру писателя» [9, с. 26].

Сравнительный анализ романа «Мёртвые души» Гоголя и «Неофициальная история конфуцианцев» У Цзинцзы (吴敬梓) вызвали большой интерес у китайских литературоведов. В 1987 году китайский учёный Лю Дэндун выпустил статью под названием «Сравнительное исследование «Неофициальная история конфуцианцев» и «Мёртвые души»», где в разных аспектах подробно проанализировал различия и сходства произведений двух писателей. Первое, хотя Гоголь (1809 – 1852) и У Цзинцзы (1701 – 1754) жили в разных эпохах и в разных странах, по общественной формации время их творчества приходилось на конец феодального общества. Несмотря на то, что эти два произведения затрагивают разные темы («Неофициальная история конфуцианцев» рассказывает о государственных экзаменах в династии Цзин, отрицает и бичует феодальную бюрократию, обличает пороки феодального общества), у обоих писателей серьёзное отношение к творчеству, они используют иронические манеры, раскрывают феномены, отражающие сущность общества и общественной жизни, придерживаясь реалистических творческих принципов. Второе, автор статьи полагает, что хотя «Мёртвые души» и «Неофициальная история конфуцианцев» относятся к жанру романа, они отличаются по структуре. В общем, по структуре роман «Мёртвые души» принадлежит к европейскому роману, отражая общественную жизнь, опираясь на жизненный опыт главного героя. В романе «Неофициальная история конфуцианцев» нет ни главного героя или события, которые проходят через всю сюжетную линию книги, и нет полной истории единого сюжета. В романе в центре деятельности нескольких персонажей формируются относительно независимые и отдельные сюжетные линии. Третье, в обоих произведениях изображено много ярких, бессмертных художественных образов. Например, Фань Цзинь, Чжоу Цзинь, мясник Ху в «Неофициальной истории конфуцианцев» и Манилов, Плюшкин, Чичиков в

«Мёртвых душах». Кроме того, два писателя уделяли внимание образному мышлению в художественном творчестве. В судьбе комедийных персонажей трагедийность – это другая общая черта двух произведений [10, с. 49]. Образы в обоих произведениях смешные и одновременно трагичные. В изображении образов в них присутствуют и различия. Так, главными персонажами являются одни уроды, жадные, скупые, опустошенные и пошлые люди. В отличие от гоголевского произведения, в «Неофициальной истории конфуцианцев» есть не только уродливые персонажи, но и идеальные лица, особенно когда речь идёт о лицах низшего слоя, писатель показал читателям их высокие добродетели. Дело в том, что Гоголь происхождением из помещиков, поэтому он так и не смог прервать связь со своим классом. Хотя У Цзинцзы тоже родился в семье феодальных помещиков, он противопоставляет себя правящему классу, став крамольником тогдашнего общества. Последнее: юмор и ирония – их основные художественные особенности. Но в «Неофициальной истории конфуцианцев» писатель уделял внимание объективности описания, а Гоголь не оказал такого значительного внимания объективности. В процессе повествования он часто останавливается, вставляет обсуждения автора, что делает произведение наполненным личными эмоциями писателя. Так что автор статьи пришел к выводу, что «по идейному содержанию, структуре сюжетов, образам персонажей и ироническим манерам два произведения имеют различия при сохранении общего» [10, с. 54].

Научный сотрудник института иностранного языка Академии общественных наук Китая Хоу Дань в своей научной работе изучала эволюцию и углубление народности в произведениях и констатировала, что от «Вечеров на хуторе близ Диканьки» до «Мёртвых душ» в произведениях Гоголя наблюдается тенденция к постепенному развитию и углублению. В «Вечерах на хуторе близ Диканьки» народность проявляется в живом описании народа. В «Тарасе Бульба» Гоголь уже стал народным певцом, окунулся в историю национальной борьбы, воспел храбрость и мудрость украинского народа в борьбе за свободу. В «Шинели», «Записках сумасшедшего» и других повествующих о петербургских бедных людях произведениях Гоголь выказал этим маленьким людям братскую дружбу. А в романе «Мёртвые души» писатель публично противопоставлял крестьян классу помещиков, рассматривал крестьян, на которых лежат национальная мораль и силы, как надежду будущего России, выдвинул общенародную проблему, имеющую глубокое реалистическое значение, могучими силами продвинул пробуждение общественного сознания.

Профессор института иностранных языков Цюйфуского педагогического университета Цзи Миньцзой сравнивал «Мёртвые души» с пикарескным романом. Он в своей научной статье ««Мёртвые души» и пикарескный роман» отметил, что «в качестве настоящего русского произведения в романе «Мёртвые души» использована структура западноевропейского пикарескного романа. Гоголь выбрал эту структуру, с одной стороны, в связи с содержанием произведения, с другой стороны, поддался влиянию моды [12, с. 75]. Герой Чичиков постоянно путешествует, события и обстановка тоже непрерывно меняются, появляются и исчезают новые персонажи, сюжеты разных частей отдельны». Все эти особенности являются характерными для пикарескного романа. Но кроме использования структуры пикарескного романа и соответствующих признаков, Гоголь ещё применял средства выражения, например, психологизм и пейзаж. Он также уделял внимание отношениям между окружающей средой и характером, детально описал среду и рассматривал её как причину возникновения и развития характера. Наконец, в отличие от пикарескного романа, точка зрения повествования Гоголя изменилась. В пикарескном романе сам бродяга повествует об истории от первого лица, а в романе «Мёртвые души» писатель уже превратился в серьёзного и объективного судью. Автор статьи подытожил, что ««Мёртвые души» являются великим реалистичным произведением, встроенным в архитектуру пикарескного романа» [12, с. 79].

Данная статья классифицировала работы, представляющие исследования самого важного произведения Гоголя – «Мёртвые души» в литературоведении Китая. На основе данного исследования было установлено, что основное внимание в исследовании романа «Мёртвые души» концентрируется на таких аспектах, как образы персонажей, художественные особенности и манеры, жанровые проблемы, сравнительно-сопоставительный анализ с китайским романом «Неофициальная история конфуцианцев» и с пикарескным романом, а также проблема народности. Исследования китайских литературоведов предоставили новые точки зрения анализа романа «Мёртвые души», позволяя русским литературоведам узнать фокусы исследования данного произведения в китайском литературоведении. Из вышеперечисленного можно заметить, что исследование романа «Мёртвые души» ограничено, многие проблемы и аспекты ещё мало изучены, даже не тронуты, что требует дальнейших исследований с целью понимания и рассмотрения произведения с разных аспектов, а также более глубокого раскрытия его мысли и идеи.

Библиографический список

1. Гу Ц., Сюй Х. Об образе Чичикова в «Мёртвые души». *Научный сборник Севера.* 1984; № 6: 71 – 75.
2. Ху С., Вэнь Ф. Чичиков-двойник дьявола. *Русский язык в Китае.* 2010; № 4: 83 – 85.
3. Ван Ц. Система образов и идейные направления в «Мёртвые души»: с соответствующих вопросов в пособиях иностранной литературы. *Вестник Нанкинского педагогического университета. Общественные науки.* 1981; № 4: 65 – 69.
4. Ли Ю. Об некоторых образах помещиков в «Мёртвые души». *Вестник Чэндэской педагогической специальной школы.* 1981; № 1: 61 – 64.
5. Ван Ю. Об образах «Мёртвые души». *Вестник института Гуанси для национальностей. Общественные науки.*1984; № 1: 1 – 7.
6. Ван Ц. О приёме сравнения в романе «Мёртвые души». *Исследования иностранных языков.* 1993; № 2: 35 – 40.
7. Юй М. Своеобразия жанра «Мёртвые души». *Научный журнал Инь Шань.* 2003; № 5: 12 – 14.
8. У Д. О модели эпической структуры. «Мёртвые души» Гоголя. *Исследования иностранной литературы.* 2018; № 1: 147 – 156.
9. Лю К. Исследование источников жаровых проблем романа «Мёртвые души». *Русский язык в Китае.* 2009; № 4: 22 – 26.
10. Лю Д. Сравнительный анализ «Мёртвые души» и «Неофициальная история конфуцианцев». *Вестник Чунцинского педагогического университета. Философия и общественные науки.* 1987; № 4: 48 – 54.
11. Хоу Д. Эволюция и углубление народности в «Мёртвые души»: от «Вечера на хуторе близ Диканьки» до «Мёртвые души». *Обучение и исследование.* 2016; № 9: 133 – 136.
12. Цзи М. «Мёртвые души» и пикарескный роман. *Вестник Института иностранных языков НОАК.* 1996; № 5: 74 – 79.

References

1. Gu C., Syuj H. Ob obraze Chichikova v «Mertvye dushi». *Nauchnyj sbornik Severa.* 1984; № 6: 71 – 75.
2. Hu S., V`en' F. Chichikov-dvojnik d'yavola. *Russkij yazyk v Kitae.* 2010; № 4: 83 – 85.
3. Van C. Sistema obrazov i idejnye napravleniya v «Mertvye dushi»: s sootvetstvuyuschih voprosov v posobiyah inostrannoj literatury. *Vestnik Nankinskogo pedagogicheskogo universiteta. Obschestvennye nauki.* 1981; № 4: 65 – 69.
4. Li Yu. Ob nekotoryh obrazah pomeschikov v «Mertvye dushi». *Vestnik Ch`end`eskoj pedagogicheskoj special'noj shkoly.* 1981; № 1: 61 – 64.
5. Van Yu. Ob obrazah «Mertvye dushi». *Vestnik instituta Guansi dlya nacional'nostej. Obschestvennye nauki.*1984; № 1: 1 – 7.
6. Van C. O prieme sravneniya v romane «Mertvye dushi». *Issledovaniya inostrannyh yazykov.* 1993; № 2: 35 – 40.
7. Yuj M. Svoeobraziya zhanra «Mertvye dushi». *Nauchnyj zhurnal In' Shan'.* 2003; № 5: 12 – 14.
8. U D. O modeli `epicheskoj struktury. «Mertvye dushi» Gogolya. *Issledovaniya inostrannoj literatury.* 2018; № 1: 147 – 156.
9. Lyu K. Issledovanie istochnikov zharovyh problem romana «Mertvye dushi». *Russkij yazyk v Kitae.* 2009; № 4: 22 – 26.
10. Lyu D. Sravnitel'nyj analiz «Mertvye dushi» i «Neoficial'naya istoriya konfuciancev». *Vestnik Chuncinskogo pedagogicheskogo universiteta. Filosofiya i obschestvennye nauki.* 1987; № 4: 48 – 54.
11. Hou D. `Evolyuciya i uglublenie narodnosti v «Mertvye dushi»: ot «Vechera na hutore bliz Dikan'ki» do «Mertvye dushi». *Obuchenie i issledovanie.* 2016; № 9: 133 – 136.
12. Czi M. «Mertvye dushi» i pikaresknyj roman. *Vestnik Instituta inostrannyh yazykov NOAK.* 1996; № 5: 74 – 79.

Статья поступила в редакцию 12.07.21

УДК 800

***Madayeni A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, University of Tehran (Tehran, Iran), E-mail: amadayen@ut.ac.ir*
***Youneskhah A.**, postgraduate, University of Tehran (Tehran, Iran), E-mail: a.youneskhah@ut.ac.ir*

ON THE COMPLEMENTS AND ADJUNCTS OF VERB AND THEIR FUNCTION IN THE STRUCTURE OF SENTENCES IN PERSSIAN LANGUAGE IN COMPARISON WITH RUSSIAN. The article deals with the subject of complements and adjuncts of verb and their function in the structure of sentences as verb autonomous phrases in Persian. First, autonomous phrases as syntactic units in the dependency grammar and also head as the syntactic and semantic center of each phrase are introduced. Then the characteristic features of the valency of verbs, complement and adjunct are described. Next, complements are divided into obligatory and optional, and adjuncts are divided into specific and general. Significant attention is paid to consideration of the varieties of complements and adjuncts, the criteria

for their distinction and their priority in combination with the head in sentences. And finally, the process of sentences analysis in Persian in the form of a hierarchic dependency diagram according to the word order is described, and several examples are presented. In conclusion, on the basis of what has been said, the valence model of verbs as practical advantage of the dependency grammar is characterized, and also the differences and similarities between this type of sentences analysis in Persian and Russian languages are mentioned.

Key words: **autonomous phrase, head, valency, complement, adjunct, dependency diagram, Persian language.**

***А. Мадаени**, канд. филол. наук, доц., Тегеранский университет, г. Тегеран, E-mail: amadayen@ut.ac.ir*

***А. Юнесхах**, аспирант, Тегеранский университет, г. Тегеран, E-mail: a.youneskhah@ut.ac.ir*

ОБ АКТАНТАХ И СИРКОНСТАНТАХ ГЛАГОЛА И ИХ ФУНКЦИЯХ В СТРОЕНИИ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМ

В данной статье рассматриваются актанты и сирконстанты глагола и их функции в строении предложений как глагольных автономных фраз в персидском языке. Сначала характеризуются автономные фразы как синтаксические единицы и корень как синтаксический и семантический центр каждой фразы в грамматике зависимостей. Потом выделяются и описываются характерные особенности валентности глаголов, актанта и сирконстанта. Затем актанты разделяются на обязательные и факультативные и сирконстанты – на конкретные и общие. Значительное внимание уделяется рассмотрению разновидности актантов и сирконстантов, критерию их различения и их приоритету в сочетаннии с корнем в предложениях. Потом раскрывается процесс разбора персидских предложений в виде иерархической схемы зависимости в соответствии с порядком слов и приведено несколько примеров. В заключение на основании сказанного представляется валентная модель глаголов как практическое преимущество грамматики зависимостей, и упоминаются различия и сходства такого анализа предложений в персидском и русском языках.

Ключевые слова: **автономная фраза, корень, валентность, актант, сирконстант, схема зависимости, персидский язык.**

В отличие от традиционного синтаксиса, в котором разбор предложения начинается с определения подлежащего и сказуемого в качестве предикативной основы [1], в грамматике зависимостей, формирующейся, прежде всего, на идеях Л. Теньера, этот разбор начинается с определения глагола как корня и его зависимых [2]. Если там отношение между предикативной основой и другими компонентами рассматривается в рамках подчинительных и сочинительных связей, здесь в грамматике зависимостей отношение между корнем и зависимыми лежит в основе отношения зависимости. В персидском языке в последние годы, по исследованию О. Табибзадех [2], характеризуется теория автономных фраз как обобщение грамматики зависимостей. Тогда как традиционно в синтаксисе выделяются две основные единицы – словосочетание и предложение, здесь в этой теории появляются и изучаются автономные фразы как синтаксические единицы. Автономная фраза – это группа слов, которая играет особую синтаксическую роль и состоит из одного корня и нуля до нескольких зависимых [2, с. 15], так как автономная фраза может быть словом или соединением нескольких слов. Корень считается представителем данной фразы и по части речи, к которому он принадлежит, фразы разделяются на существительные, прилагательные, предложные, наречные, инфинитивные и глагольные. Таким образом, можно сказать, что корень существительной фразы является существительным: **کتابهای** قدیمی این [ин кетабха-е гӓдими] (*эти старые **книги***), корень прилагательной фразы – прилагательным: **شبیه** به پدرش [шӓбих бе педӓрӓш] (***похожий** на своего отца*), корень предложной фразы – предлогом: از دوستش [ӓз дустӓш] (***от** своего друга*), корень наречной фразы – наречием: **تند** بسیار [бесйар тонд] (*очень **быстро***), корень инфинитивной фразы – инфинитивом: **فروختن** گلها [форухтӓн-е голха] (***продавать** цветы*) и наконец, корень глагольной фразы, являющейся по существу предложением, есть глагол: **خواند** مادر کتاب را [мадӓр кетаб ра ханд] (*Мать **прочитала** книгу*). Поскольку инфинитив в персидском языке обладает как свойствами существительного, так и некоторыми особенностями глагола [3, с. 196], и тоже в качестве корня составляет не предложения, а только фразы, которые могут употребляться как составные части предложения, то мы рассматриваем инфинитивную фразу как одну из типов автономных фраз отдельно от существительных и глагольных.

Предложение с давних пор находится в центре внимания грамматики зависимостей, по которой его корнем считается центральный глагол [4, с. 25], и все другие компоненты, присоединяющиеся к этому глаголу и являющиеся частью его семантического аспекта, называются актантами. Итак, без этих актантов употребление глагола семантически неполно и грамматически неправильно. Об этом Л.Л. Касаткин отмечает, что «актанты – семантические компоненты высказывания, которые диктуются содержанием его предиката и обозначают участников события, ситуации... Вместе с предикатом актанты образуют семантическую структуру высказывания» [5, с. 213]. С точки зрения грамматики зависимостей актанты заполняют валентности глагола, точнее говоря, глаголы, как и атомы в химии, имеют определенную валентность: синтаксическая валентность глагола – это его способность присоединять к себе зависимые слова в определенном числе и определенных формах [4, с. 26]. Валентность глагола, кроме грамматических факторов, прежде всего определяется семантической особенностью данного глагола. Это значит, что глагол, или вообще каждое слово, которое может употребляться в роле корня, по семантике, еще до входа в состав синтаксических единиц, имеет определенные валентности, которые дополняют его значение или добавляют ему какое-то значение, например, خواندن چه چیزی را [хандӓн че чизи ра] (*читать что*), آمدن از کجا به کجا [амӓдӓн ӓз коджа бе коджа] (*ходить куда откуда*), شبیه به چه کسی [шӓбих бе че käси] (*похожий на кого*). Валентности в толковании могут выражаться с помощью переменных: субъекта, объекта, адресата, инструмента, направления, места и др., которые часто носят название семантических валентностей. Т.В. Матвеева в своем лингвистическом словаре, указывая на три из них, подчеркивает, что «валентность – способность слова вступать в синтаксические связи с другими словами, участвовать в образовании словосочетаний. Применительно к глаголу различают валентность субъектную (***мама** испекла*), объектную (*испекла **пирог***), адресатную (*позвонить **сестре***)» [6, с. 49]. Итак, для составления правильного предложения, нужно знать глаголы, их валентности, тип и количество актантов, заполняющих валентности глаголов, и тоже другие зависимые, которые могут сочетаться с глаголом.

В теории автономных фраз, хотя предложение имеет большое значение, но оно все еще как глагольная автономная фраза изучается наряду с другими фразами. В персидском языке, согласно этой теории, каждая автономная фраза состоит только из одного корня, и зависимые, которые совместно с корнем образуют данную фразу, по степени их зависимости делят на две основные категории: актанты и сирконстанты. В персидском языке вместо термина «актант», который вообще в грамматике зависимостей указывает на все слова, присоединяющиеся к глаголу, часто используются термин متمم [мотӓмем] – ‘complement’, и вместо «сирконстант» нередко употребляется термин *افزوده* [ӓфзуде] – ‘adjunct’ [2, с. 30]. Но здесь для указания на них мы еще употребляем те же термины актанта и сирконстанта.

Валентности корня могут быть обязательными или факультативными [7, с. 31], и эти валентности, соответственно, заполняются обязательными и факультативными актантами [4, с. 27]. Они являются частью семантического аспекта корня, их форма и количество определяются прямо им, но, в отличие от обязательных, в результате изъятия факультативных актантов из состава фразы данная фраза еще грамматически остается правильной [2, с. 12]. Обратите внимание на то, что в речи, особенно если значение обязательных актантов выводится из ситуации, они тоже могут не выражаться. Отсюда ясно, что для обсуждения обязательности и факультативности необходимо исключить из рассмотрения все случаи эллипсиса. В качестве примера: у глагола دادن [дадӓн] (*давать*) четыре валентности – субъекта, объекта, адресата и места. Это значит, что, используя этот глагол, мы должны заполнить при нем четыре места – چه کسی [че käси] (*кто*), چه چیزی را [че чизи ра] (*что*), به چه کسی [бе че käси] (*кому*), در کجا [дӓр коджа] (*где*). Например, دانش آموز کتاب را در کلاس به معلم داد [данешамуз кетаб ра дӓр келас бе моӓлем дад] (*Ученик дал книгу учителю в классе*). Присутствие актантов دانش آموز [данешамуз] (*ученик*) и کتاب را [кетаб ра] (*книгу*) для создания правильного предложения с этим глаголом необходимо, поэтому они считаются обязательными актантами. Однако здесь значение компонентов به معلم [бе моӓлем] (*учителю*) и در کلاس [дӓр келас] (*в классе*) для говорящего и адресата может выводиться из ситуации, и без них предложение еще правильно. В связи с этим, хотя грамматическая форма актантов, заполняющих валентности به چه کسی [бе че käси] (*кому*) и در کجا [дӓр коджа] (*где*), определяется корнем-глаголом, эти актанты считаются факультативными. Как другой пример, глагол فروختن [форухтӓн] (*продавать*) имеет пять валентностей: چه کسی [че käси] (*кто*), چه چیزی را [че чизи ра] (*что*), به چه کسی [бе че käси] (*кому*), به چه قیمتی [бе че геймӓти] (*за сколько*) и در کجا[дӓр коджа] (*где*). Их грамматические формы непосредственно определяются данным глаголом, благодаря этому каждая фраза, заполняющая их, учитывается в количестве актантов этого глагола. Валентности چه کسی [че käси] (*кто*) и چه چیزی را [че чизи ра] (*что*) считаются обязательными: او گلها را فروخت [у голха ра форухт] (*Он продавал цветы*), и другие – факультативными, так как они выражают не основные информации о действии, а дополнительные, и без них предложение еще остается грамматически правильным: او گلها را به من فروخت [у голха ра бе мӓн форухт] (*Он продавал мне цветы*), او گلها را در پارک به قیمت صدهزار ریال فروخت [у голха ра дӓр парк бе геймӓт-е сӓдхезар риал форухт] (*Он продавал цветы в парке за сто тысяч риалов*). Можно показать валентности глагола и их разновидности диаграммой валентности, в которой выделяются обязательный актант прямой линией и факультативный штриховой:

Конечно, в таких предложениях кроме обязательных и факультативных актантов могут добавляться многие другие компоненты, например, چه وقت [че вӓгт] (*когда*), چگونه [чегуне] (*как*), которые не учитываются в количестве валент-

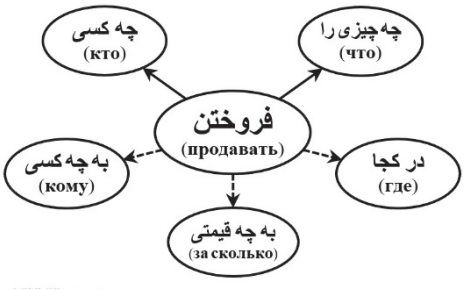


Рис. 1. Диаграмма валентности глагола *فروختن* ‘продавать’

ностей этих глаголов, потому что их грамматическая форма и количество не определяются корнем-глаголом. Такие зависимые, которые не являются частью семантического аспекта корня и не диктуются его содержанием, называются сирконстантами. Они прямо не связаны с семантической структурой корня и только описывают его, на самом деле они могут описывать не только корни, но и часто всю автономную фразу, и на этой основе в персидском языке они разделяются на конкретные и общие [2, с. 12]. Конкретные сирконстанты описывают корень фразы, т.е. между корнем и конкретным сирконстантом существует какая-то смысловая связь [2, с. 33], поэтому можно сказать, что конкретный сирконстант не сочетается со всяким корнем. Но общие сирконстанты описывают не корень, а всю фразу, между корнем и общими сирконстантами не существует никакой смысловой связи, поэтому почти общий сирконстант может сочетаться с каждым корнем в рамках определенной фразы. В силу такой смысловой связи для разделения типа сирконстантов в предложениях тоже употребляется второй критерий, который заключается в том, что совокупность глагола и конкретного сирконстанта можно превратиться в какую-то инфинитивную фразу [2, с. 121].

Так, например, в предложении او دیروز کتاب را با میل به من داد [у дируз кетаб ра ба мейл бе мән дад] (*Он вчера охотно дал мне книгу*), как уже говорилось выше, актантами корня داد [дад] (*дал*) являются او [у] (*он*) и کتاب را [кетаб ра] (*книгу*), однако دیروز [дируз] (*вчера*) и با میل [ба мейл] (*охотно*) не являются частью семантического аспекта глагола. Компонент دیروز [дируз] (*вчера*) считается общим сирконстантом, так как он описывает все предложение и может использоваться почти в каждом предложении: دیروز کارخانه آتش گرفت [дируз кархане атäш герефт] (*Вчера завод загорелся*), دیروز عمل با موفقیت انجام شد [дируз äмäл ба мовäфäгиät äнджам шод] (*Вчера операция прошла успешно*). Однако компонент با میل [ба мейл] (*охотно*) считается конкретным сирконстантом, поскольку он объясняет признак данного действия и особенно не сочетается со всяким глаголом, например, невозможны такие предложения: !کارخانه با میل آتش گرفت [кархане ба мейл атäш герефт?!] (Завод *охотно загорелся*?!), !عمل با میل با موفقیت انجام شد! [äмäл ба мейл ба мовäфäгиät äнджам шод?!] (*Операция охотно прошла успешно*?!). По второму критерию совокупность глагола и конкретного сирконстанта становится значимой инфинитивной фразой با میل دادن کتاب [ба мейл дадäн кетаб] (*охотно дать книгу*), и можно употреблять эту фразу в другом предложении, например: با میل دادن کتاب کار خوبی بود [ба мейл дадäн кетаб кар-е хуби буд] (*Охотно дать книгу было хорошо*), но этот критерий для общего сирконстанта не приводит к значимой фразе.

Выше подробно мы говорили о критериях, по которым обязательные и факультативные актанты, а также конкретные и общие сирконстанты различны между собой, но иногда требует большего внимания различение актанта и сирконстанта, особенно факультативного актанта и конкретного сирконстанта. Вместе с вышесказанным также можно обратить внимание на некоторые факты. Вначале на то, что у актанта крепкая и часто единственная грамматическая форма, но обычно вместо конкретного сирконстанта можно использовать его эквивалентные грамматические фразы. Так, вместо наречной фразы можно использовать предложные или прилагательные фразы: او گلها را منصفانه/با انصاف به دوستش فروخت [у голха ра монсефане/ба энсаф бе дустäш форухт] (*Он продавал цветы своему другу справедливо/по справедливости*). Здесь в то время как конкретный сирконстант может использоваться в форме наречной фразы منصفانه [монсефане] (*справедливо*) или предложной фразы با انصاف [ба энсаф] (*по справедливости*), актанты گلها [голха] (*цветы*) и به دوستش [бе дустäш] (*своему другу*) имеют только одну крепкую грамматическую форму, которая определяется корнем فروخت [форухт] (*продавал*). В качестве другого примера приведм следующее. В предложении معلم آرام/به آرامی وارد کلاس شد [моäлем арам/бе арами варед-е келас шод] (*Учитель медленно вошел в класс*) сирконстант может использоваться в форме прилагательной фразы آرام [арам] (*медленно*) или предложной фразы به آرامی [бе арами] (*медленно*). С другой стороны, поскольку конкретный сирконстант лишь для описания корня и объяснения ситуации, по мнению говорящего, добавляется к разным фразам, часто можно повторить его в форме синонимичных фраз [4, с. 34], например, конкретный сирконстант کلمه به کلمه [käläме-бе-käläме] (*дословно*) может повториться в форме синонимичных фраз: خط به خط[хät-бе-хät] (*построчно*) и بسیار دقیق [бесйар дäгиг] (*совершенно точно*): مادر کتاب را کلمه به کلمه، خط به خط، بسیار دقیق خواند[мадäр кетаб ра käläме-бе-käläме хät-бе-хät бесйар дäгиг ханд] (*Мать прочитала книгу дословно, построчно, совершенно точно*), но повторение актантов, за исключением особых случаев, нарушает семантическую и грамматическую структуру предложения.

Следовательно, по степени подчиненности между корнем и его зависимыми, зависимые делятся на актанты и сирконстанты, и вновь по степени их зависимости от корня актанты подразделяются на обязательные и факультативные, а сирконстанты – на конкретные и общие. Так, в конечном счете, согласно теории автономных фраз, каждая автономная фраза состоит из одного корня и максимально четырех типов зависимых. В этой статье для разделения корня и этих зависимых типов мы используем следующие знаки и символы: корень, [обязательный актант], (факультативный актант), /конкретный сирконстант/, //общий сирконстант//.

Таким образом, можно предположить, что, во-первых, у предложения есть единственный центральный глагол как корень, во-вторых, остальные компоненты предложения считаются непосредственными или опосредованными зависимыми от этого корня. По сути дела, опосредованный зависимый является таким компонентом, который зависит не от глагола, а от корня автономной фразы, употребляющейся в качестве актанта или сирконстанта предложения. Например, в предложении او آن گلهای زیبا را فروخت [у ан голха-е зиба ра форухт] (*Он продавал те красивые цветы*) актанты او [у] (*он*) и آن گلهای زیبا را [ан голха-е зиба ра] (*те красивые цветы*) являются непосредственными зависимыми от корня فروخت [форухт] (*продавал*). Но, в свою очередь, фраза آن گلهای زیبا را [ан голха-е зиба ра] (*те красивые цветы*) является автономной, которая состоит из корня گلها را [голха ра] (*цветы*) и двух зависимых: زیبا [зиба] (*красивые*) и آن [ан] (*те*). Эти сирконстанты считаются опосредованными зависимыми от корня-глагола فروخت [форухт] (*продавал*) и непосредственными зависимыми от корня-существительного گلها را [голха ра] (*цветы*). Итак, можно сказать, что глагол в позиции корня предложения контролирует только внешние отношения между автономными фразами, но внутренние отношения каждой фразы зависят не от глагола, а от корня данной фразы [2, с. 20].

Другой вопрос, возникающий при разделении корня и его зависимых, состоит в том, в каком порядке и приоритете актанты и сирконстанты присоединяются к корню, и на каком основании формируется отношение между ними? В ответ можно говорить, что между корнем и его зависимыми существует отношение зависимости, которое представлено в виде иерархии компонентов и может отразиться в схеме зависимости, по мнению О. Табибзадех [2], на трех уровнях: первый уровень отношений зависимости посвящен валентностям корня, на втором уровне конкретные сирконстанты сочетаются с совокупностью корня и актантов, и, наконец, на третьем уровне общие сирконстанты соединяются с совокупностью предыдущих. Этот разбор в каждой фразе продолжается до тех пор, пока не достигнет наименьшей синтаксической единицы, а именно – слова. Обратите внимание на то, что в персидском языке порядок слов только в предложениях в основном считается свободным, однако в других фразах, особенно в существительных, несвободен [2, с. 22], поэтому зависимые могут сочетаться со своим корнем в разных образах и даже в разной последовательности. На каждом уровне, если изменение в порядке компонентов разрешено и не приводит к нарушению грамматической и семантической структуры фразы, все компоненты данного уровня связаны с корнем одновременно через дуги с общими началами, иначе они связаны с корнем один за другим через дуги с различными началами. Эти особенности могут быть рассмотрены в отдельной статье, и, поскольку здесь наша задача состоит в разборе предложения, кратко и по мере необходимости в примерах мы указываем на важные особенности разбора других фраз. Так, например, в предложении او دیروز کتاب را با میل به من داد [у дируз кетаб ра ба мейл бе мән дад] (*Он вчера охотно дал мне книгу*), как выше рассмотрено, все зависимые считаются непосредственными зависимыми от корня-глагола داد [дад] (*дал*), поэтому их разбор и отношения зависимости между ними показываются следующим образом на трех уровнях:

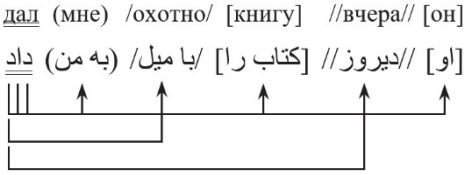


Рис. 2. Схема зависимости и разбор предложения, пример № 1

Следует отметить, что компоненты به من [бе мән] (*мне*) и با میل [ба мейл] (*охотно*), по существу, в персидском языке считаются предложными фразами, т.е. их структура состоит из корня-предлога и одного обязательного актанта. Но корень в таких фразах значительно отличается от корня в других фразах. Разница в том, что корень предложной фразы никогда не используется отдельно без зависимого, так как он считается несамостоятельным корнем [2, с. 293], и по этой причине у таких предложных фраз, состоящих из корня и только одного обязательного актанта, очевидный синтаксический разбор, и часто на него не ссылаются.

Если сами актанты и сирконстанты являются автономной фразой, то их корень и зависимые отношения между ними также следует анализировать отдельно, например, в предложении خوشبختانه پدر پیر ما این کتاب قدیمی را با اشتیاق تا آخر خواند [хошбäхтане педäр-е пир-е ма ин кетаб-е гädими ра ба эштиаг та ахäр ханд] (*К счастью, наш старый отец прочитал эту старую книгу с интересом до конца*) разбор компонентов и рассмотрение отношений зависимости включают несколько этапов, так как здесь существуют три автономные фразы. Здесь тоже, как уже подчеркивалось выше, не характеризуется разбор компонентов با اشتیاق [ба эштиаг] (*с интересом*) и تا آخر [та ахäр] (*до конца*). Чтобы точнее показать различные уровни отношений зависимости, особенно когда некоторые из них отсутствуют, можно в схеме указывать на них.

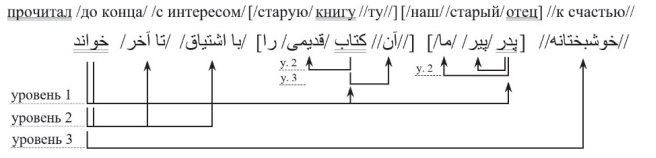


Рис. 3. Схема зависимости и разбор предложения, пример № 2

Уделяйте внимание тому, что в этой иерархической схеме зависимости, актанты и сирконстанты являются концом точно одной дуги, корень предложения является началом всех дуг, однако корень автономной фразы, находящейся в позиции зависимого предложения, в пределах внутренних отношений является началом всех дуг, но в рамках внешних отношений оказывается концом одной дуги.

По поводу анализа фраз-существительных, в которых порядок слов почти несвободен, следует кратко отметить, что только ограниченное количество существительных сочетается с актантами, напротив, они вольно присоединяются к разным типам сирконстантов, разновидности которых легко различить по расположению в соответствии с корнем, так так актанты и конкретные сирконстанты стоят после корня-существительного и общие сирконстанты – перед ним. Необходимо подчеркнуть, что персидское письмо организовано справа налево. Согласно требованиям, относящимся к строгому порядку слов, в существительной фразе پدر پیر ما [педäр-е пир-е ма] (*наш старый отец*), заполняющей валентность субъекта, сначала сирконстант, находящийся ближе к существительному, связан с ним, а затем сирконстант, находящийся дальше, соединяется с совокупностью корня и предыдущего сирконстанта. Также, если конкретный сирконстант ближе к корню, чем актант, то сначала этот конкретный сирконстант связан с корнем, а затем с совокупностью корня и данного конкретного сирконстанта соединяется актант [2, с. 342].

Разумеется, если в предложении существует несколько глаголов, то только один из них как центральный глагол является корнем предложения, и остальные являются корнем глагольных фраз, играющих роль актантов или сирконстантов данного центрального глагола. Например, в предложении ما می دانیم که آنها امروز نمی آیند [ма ми-даним ке анха эмруз неми-айänд] (*Мы знаем, что они сегодня не придут*) корнем считается глагол می دانیم [ми-даним] (*знаем*) и у него две валентности چه کسی [че каси] (*кто*) и چه چیزی را [че чизи ра] (*что*), которые заполнились, соответственно, обязательными актантами ما [ма] (*мы*) и که آنها امروز نمی آیند [ке анха эмруз неми-айänд] (*что они сегодня не придут*). Внутренние отношения глагольной фразы, играющей роль объекта для центрального глагола, тоже следуют рассмотреть. Схема зависимости и разбор этого предложения показаны следующим образом в двух этапах. На отсутствие каждой из уровней можно указывать в схеме как нулевой уровень.

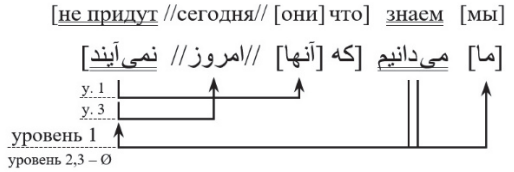


Рис. 4. Схема зависимости и разбор предложения, пример № 3

В качестве важного вопроса стоит отметить, что в персидском языке тоже существуют предложения, причем они являются семантически законченными и грамматически правильными, у них нет глагола. Можно ли анализировать такие предложения в рамках грамматики зависимостей? В ответ можно сказать, что эти предложения в персидском языке делятся на две группы: первая группа – это предложения, в которых по разным причинам глагол, являющийся часто глаголом-связкой, отсутствует. Следовательно, можно анализировать эти предложения на основе данного изъятого глагола. Например, в предложении سیگار کشیدن ممنوع [сигар кешидäн мämнуэ] (*курение запрещено*), на самом деле корнем является глагол-связка است [äст] (есть) или в предложении تبریک! [täбрик] (*поздравляю*!) и корень, и адресат устранили: تبریک بر تو باد! [täбрик бäр то бад] (*поздравляю тебя*!). Вторая группа – это предложения с обращением, вокативные и междометные предложения. Так, например, ای پسر! [эй песäр] (*О мальчик*!), آهای! [ахай] (*Ой*!), خانم! [ханом] (*Господа*!). Такие предложения, содержащие законченное понятие, имеют особый корень, который употребляется в функции глагола и может даже сочетаться с актантом часто в форме глагольной фразы [2, с. 336]: !حیف [хэйф] (*Жаль*!), حیف که موفق نشدی! [хэйф ке мовäфäг нäшоди] (*Жаль, что у вас не получилось*!), آه! [ах] (*Ох*!), آه که چه سخت می گذرد! [ах ке че сäхт мигозäрäд] (*Ох, как тяжело*!).

Из вышеприведенных определений и примеров на персидском языке и их русских эквивалентов совершенно видно, что между понятиями корня и его зависимых в русском и персидском языках существует большое сходство, и этот метод разбора предложения между двумя языками в значительной степени сопоставим и имеет общие черты. Можно сказать, что по грамматике зависимостей в русском языке часто глагол является корнем предложения и сочетается с двумя типами зависимых – актантом и сирконстантом. По указанным выше критериям здесь тоже можно разделить актанты на обязательные и факультативные, а сирконстанты – на конкретные и общие. Таким же образом на основании вышеизложенных принципов можно в русском языке составить схему зависимости и проанализировать структуру не только предложений, но и других автономных фраз. Согласно тому, что мы уже отмечали о разборе и схеме зависимости персидских предложений, можно анализировать и русские предложения, так, например, предложение «*Все ребята выбежали на поле порадоваться теплому летнему дождику*», морфологический разбор которого часто встречается в различных русских текстах, состоит из корня-глагола *выбежали*, двух обязательных актантов *все ребята* и *на поле* и одного конкретного сирконстанта *порадоваться теплому летнему дождику*. Актант *все ребята*, заполняющий валентность субъекта, является существительной фразой и состоит из корня *ребята* и общего сирконстанта *все*. Актант *на поле*, заполняющий валентность направления, имеет форму предложной фразы и состоит из несамостоятельного корня предлога и одного обязательного актанта. Наконец, сирконстант предложения является инфинитивной фразой, состоящей из корня *порадоваться* и только одного обязательного актанта в форме существительной фразы, которая, в свою очередь, состоит из корня *дождику* и двух конкретных сирконстантов *теплому* и *летнему*. Итак, его схема зависимости и разбор показывается следующим образом:

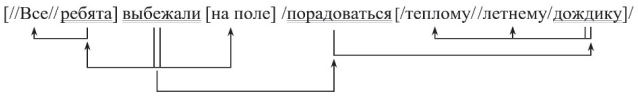


Рис. 5. Пример разбора и схемы зависимости предложения в русском языке

Обратите внимание на то, что в этой схеме существуют четыре корня, но центральный глагол как корень предложения отличается от других в силу того, что он является началом всех дуг. Зато корень других фраз, находящихся в позиции зависимых от корня предложения, в рамках внешних отношений является концом только одной дуги, однако в процессе своих внутренних отношений является началом всех дуг. Также в этой схеме отражается свободный или строгий порядок компонентов. Здесь на каждом уровне изменение в порядке компонентов разрешено, поэтому они соединяются со своим корнем одновремменно через дуги с общими началами.

В связи с вышесказанным отметим, что между двумя языками наблюдаются небольшие различия, в основном с точки зрения внешнего вида некоторых фраз и типа порядка слов. Так, например, валентность адресата в персидском языке имеет форму предложной фразы, однако в русском языке у нее форма существительной фразы: به من [бе мän] (*мне*), به معلم [бе моäлем] (*учителю*). Компонент *как* в русском языке часто выражается наречными фразами, но в персидском он может вместе с формой наречной фразы иметь форму предложной и даже прилагательной фразы: یا میل[ба мейл] (*охотно*), آرام/به آرامی [арам/бе арами] (*медленно*). Тем не менее по свободному или несвободному порядку слов в разных фразах почти два языка одинаковы, но у них и есть некоторые отличия. Так, например, как уже отмечено выше, в существительных фразах в качестве отличительной особенности имя прилагательное как общий сирконстант находится перед корнем, а в функции конкретного – после корня. Но в русском языке можно свободно употреблять каждое прилагательное после корня-существительного или перед ним. Другое важное отличие между двумя языками заключается в том, что подобные глаголы в двух языках могут иметь разные валентности. Так, например, одновалентный глагол в русском языке может быть в персидском языке двухвалентным или даже трехвалентным, и наоборот. Например, безличные глаголы в русском языке, у которых часто нет обязательного актанта, могут иметь в персидском языке актант субъекта: هوا تاریک می شود [хäва тарик ми-шäвäд] (*Темнеет*). Глагол *есть* ‘خوردن [хордäн]’ в русском языке имеет одну обязательную валентность субъекта, но в персидском языке у этого глагола две обязательные валентности субъекта и объекта: او غذا می خورد [у гäза ми-хорäд] (*Он ест*). Но такие глаголы могут иметь одинаковые сирконстанты, так, у глагола *есть* в обоих языках в составе зависимых существуют сирконстанты *когда* и *как*.

Таким образом, можно сказать, что в грамматике зависимостей разбор предложения начинается с глагола как центра структуры предложения, и субъект как актант глагола рассматривается рядом с другими актантами предложения. Отсюда вытекает, что с точки зрения иерархии компонентов субъект, в отличие от традиционной грамматики, находится в более низком положении, чем глагол. Эту особенность можно в русском языке использовать в качестве основного критерия для отличия личных глаголов, имеющих валентность *кто*, от безличных глаголов, у которых нет этой валентности. Другой пункт, на который следует обратить свое внимание, – это обязательность и факультативность актантов. В учебниках русского языка обычно об этом не упоминается, так, например, для глаголов *учиться* и *работать* часто отмечается валентность *где*, но сразу в текстах мы встречаем такие предложения, как: «*Он и учится, и работает*», «– *Ты работаешь или учишься*? – *Днем я учусь, а вечером работаю*», в которых эти глаголы, кроме субъекта, не имеют другого зависимого. В этих случаях в ответ на этот вопрос учащихся: «Почему эти глаголы используются без *где*?», на основе сходства между двумя языками по грамматике зависимостей можно сказать, что компонент *где* для них считается необязательным актантом, так как часто его значение выводится из ситуации и поэтому может быть не выражен. При таких условиях можно представить валентную модель глаголов следущим образом: *учиться* [*кто*] (*где*), *давать* [*кто*] [*кого*, *что*] (*кому*) (*где*). Даже в качестве дополнительной части этой модели мы

можем также указывать на самые важные сирконстанты, которые сочетаются с данным глаголом: *продавать* [*кто*] [*кого-что*] (*кому*) (*за сколько*) (*где*) + /когда/ /как/. Валентную модель глаголов можно рассматривать как практическое и полезное преимущество грамматики зависимостей, особенно при обучении языку или написании учебников и словарей.

Итак, на основании сказанного можно заключить, что автономная фраза состоит из одного корня и нуля до нескольких зависимых, подразделяющихся на актанты и сирконстанты. Автономные фразы различаются между собой по их корню, количеству и типу актантов, свободному или несвободному порядку слов. В итоге, предложение как глагольная фраза, находящееся в центре внимания грамматики зависимостей, отличается от других фраз по корню-глаголу, свободному порядку слов и сочетанию с максимально четырьмя типами зависимых. Схема зависимости показывает, в каком приоритете и порядке зависимые связаны с корнем: актанты как основные части семантического состава корня, прежде всего, соединяются с ними и их количество, и грамматическая форма точно устанавливаются своим корнем. В то время как сирконстанты добавляются в предложении по усмотрению говорящего, чтобы придать дополнительную информацию корню, и их грамматическая форма, очень часто полностью независимая от корня, определяется общими синтаксическими и семантическими правилами языка. Следовательно, по типу и количеству всех актантов и сирконстантов каждого глагола можно определить его валентную модель, которая играет важную роль как в изучении, так и в преподавании персидского и русского языков.

Библиографический список

1. Степанов Е.Н., Валипур А. *Современный русский язык. Синтаксис словосочетания и предложения*: учебное пособие для студентов-филологов, изучающих русский язык как иностранный. Тегеран: Тегеранский университет, 2017.
2. Табибзадех О. *Персидская грамматика*: *Теория автономных фраз, основанная на грамматике зависимостей.* Тегеран: Нашр-е-Марказ, 2012.
3. Лазард Г. *Современная персидская грамматика*. Перевод на персидский: Махасти Бахрейни. Тегеран: Хермес, 2014.
4. Табибзадех О. *Глагольная валентность и основные структуры предложений в современном персидском языке*: *Исследование по грамматике зависимостей.* Тегеран: Нашр-е-Марказ, 2007.
5. Касаткин Л.Л., Клобуков Е.В., Лекант П.А. *Современный русский язык.* Словарь-справочник: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 2004.
6. Матвеева Т.В. *Полный словарь лингвистических терминов*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010.
7. Кибардина С.М. *Основы теории валентности*. Вологда, 1979.

References

1. Stepanov E.N., Valipur A. *Sovremennyj russkij yazyk. Sintaksis slovosochetaniya i predlozheniya*: uchebnoe posobie dlya studentov-filologov, izuchayuschih russkij yazyk kak inostrannyj. Tegeran: Tegeranskij universitet, 2017.
2. Tabibzadeh O. *Persidskaya grammatika*: *Teoriya avtonomnyh fraz, osnovannaya na grammatike zavisimostej.* Tegeran: Nashr-e-Markaz, 2012.
3. Lazard G. *Sovremennaya persidskaya grammatika*. Perevod na persidskij: Mahasti Bahrejni. Tegeran: Hermes, 2014.
4. Tabibzadeh O. *Glagol'naya valentnost' i osnovnye struktury predlozhenij v sovremennom persidskom yazyke*: *Issledovanie po grammatike zavisimostej.* Tegeran: Nashr-e-Markaz, 2007.
5. Kasatkin L.L., Klobukov E.V., Lekant P.A. *Sovremennyj russkij yazyk.* Slovar'-spravochnik: posobie dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 2004.
6. Matveeva T.V. *Polnyj slovar' lingvisticheskih terminov*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2010.
7. Kibardina S.M. *Osnovy teorii valentnosti*. Vologda, 1979.

Статья поступила в редакцию 07.07.21

УДК 811.251

Vadzhibov M.D., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: malikvad@yandex.ru*

ON THE ROLE OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE ENRICHMENT OF VOCABULARY IN MEZHGUL DIALECT OF THE TABASARAN LANGUAGE. The article analyzes an issue of the role of the Russian language in enriching the vocabulary of the Mezhgul dialect of the Tabasaran language in conditions of bilingualism. At the same time, the adaptation of foreign language borrowings in oral speech of inhabitants is considered. Any word from another language must adapt to systemic laws of Tabasaran. This also happens with lexemes from the Russian language, due to which a large number of borrowings from European languages have also penetrated into the dialect. At the same time, in the last century and a half, the percentage of Russianisms in the dialect has been constantly increasing, which is primarily due to the objective situation in which the Russian language performs various functions: a means of interethnic communication, the state language throughout the territory of the Russian Federation, one of the international languages, etc. At the same time, as a result of the spread of the influence of the Russian language on the living Tabasaran language, no interference phenomena can be traced in the speech of the young generation of Mezhgul residents. Borrowings are subject to various changes only in the speech of the older generation and preschoolers.

*Key words***: Russian language, Tabasaran language, Mezhgul dialect, vocabulary, adaptation, enrichment, borrowing, contact, speech, bilingualism.**

М.Д. Ваджибов*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: malikvad@yandex.ru*

О РОЛИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБОГАЩЕНИИ ЛЕКСИКИ МЕЖГЮЛЬСКОГО ГОВОРА ТАБАСАРАНСКОГО ЯЗЫКА

В статье анализируется вопрос о роли русского языка в обогащении лексики межгюльского говора табасаранского языка в условиях двуязычия. При этом рассматривается адаптация иноязычных заимствований в устной речи жителей населенного пункта. Любое слово из другого языка должно приспособиться к системным законам табасаранского языка. Это происходит и с лексемами из русского языка, благодаря чему в говор проникло большое количество заимствований и из европейских языков. При этом в последние полтора века процент русизмов в говоре постоянно увеличивается, что связано, прежде всего, с объективной ситуацией, в которой русский язык выполняет различные функции: средство межнационального общения, государственный язык на всей территории Российской Федерации, один из международных языков и др. В последнее время как результат распространения влияния русского языка на живой табасаранский язык в речи молодого поколения межгюльцев не прослеживаются интерферентные явления. Заимствования подвергаются различным изменениям только в речи старшего поколения и дошкольников.

Ключевые слова: **русский язык, табасаранский язык, межгюльский говор, лексика, адаптация, обогащение, заимствование, контакт, речь, билингвизм**.

Русско-табасаранский билингвизм распространен в Республике Дагестан, где государственными являются 14 литературных языков. Рассматриваемое двуязычие касается речевых и языковых особенностей носителей двух государственных языков на территории региона: русского и табасаранского.

Сам табасаранский язык в сельской местности распространен в трех районах: в Табасаранском, Хивском и Дербентском. Можно предполагать, что на этих территориях функционирует табасаранско-русское двуязычие. На самом деле компактное проживание табасаранцев не является основанием считать, что превалирующим языком коммуникации является табасаранский: он в основном используется в обиходном общении. Республиканская и местная печать, радио- и телепередачи, Интернет на табасаранском языке испытывают сильнейшее влияние русского языка. Это естественный процесс в полиязыковом регионе. При этом на страницах табасаранской периодики регулярно освещаются материалы на русском языке, а в устной и письменной табасаранской речи в медиапространстве часто используются слова, словосочетания и предложения на русском языке. Кроме того, вся документация оформляется на языке государствообразующего народа. На этом же языке подрастающее поколение получает образование. Официальные мероприятия, в которых, естественно, принимают участие не только табасаранцы, также проводят на данном языке, учитывая лингвистическую ситуацию в республике: ведь в по-

лиэтническом Дагестане в роли языка межнационального общения выступает русский язык.

В многоязыковой же среде региона относительно большое количество табасаранцев проживает в городах Дагестанские Огни, Дербент и Каспийск. На наш взгляд, в этих населенных пунктах функционирует русско-табасаранское двуязычие в условиях дагестанского полиязычия. При этом двуязычием в основном пользуется старшее поколение.

Сами языки территориально не контактируют, но интерферентные явления происходят в силу того, что функциональные возможности русского языка шире. Оба государственных языка развиваются, но при этом табасаранский литературный язык окончательно не сформировался, что приводит к частым нарушениям утвержденных норм правописания и произношения табасаранских лексем. Это одна из причин, почему двуязычные табасаранцы обычно пользуются русским литературным языком при общении между собой. Язык Пушкина действительно обогащает нашу речь, и благодаря ему постоянно происходит обновление прежде всего терминологической лексики табасаранского литературного языка. Испытывают сильнейшее влияние и диалекты и говоры табасаранского языка, одним из которых является говор селения Межгюль Хивского района Республики Дагестан.

Межгюль – это мононациональное селение в Южном Дагестане, в котором развит табасаранско-русский билингвизм. Говор населенного пункта входит в нитрикский диалект, легший в основу табасаранского литературного языка. При этом говор имеет специфические особенности, которые отличают его от других говоров южного табасаранского наречия. Эти особенности проявляются и при адаптации иноязычной лексики, проникшей в говор через посредство русского языка.

В говоре наличествует большое количество иноязычных слов, которые стали составной частью табасаранского языка в последние 150 – 200 лет посредством русского языка. Процесс применения новых слов в родной речи прогрессирует. Ведь в письменной речи в основном используется русский литературный язык, хотя в устной речи превалирует лексика говора. Поэтому роль основного языка на территории Российской Федерации огромна в обогащении словарного состава не только межгюльцев, но и всего табасаранского народа. При этом мы подчеркиваем специфику адаптации иноязычной лексики к законам языка в отдельно взятом селении, которая отличается от приспособления прежде всего русизмов в литературном языке, в котором заимствования из русского языка принято использовать без каких-либо изменений.

Если первоначально в течение XIX – XX веков европейская иноязычная лексика в основном проникала в говор через письменную речь (художественную литературу, газеты и журналы), затем и через устную речь (телевидение, радио, школа, работа, среда общения и пр.), то в настоящее время, в XXI веке, носители говора информацию на русском языке обычно получают через Всемирную паутину, при непосредственном контакте между собой и с представителями других наций.

Отметим, что если русизмы проникают в табасаранский язык непосредственно, то европеизмы становятся частью табасаранской лексики через посредство русского языка. Правда, в последнее время данная традиция как бы нарушается: возможно проникновение, например, англицизмов в табасаранский язык, минуя русский язык, из Интернета. Очевидно, пока этого не происходит, т.к. английский язык не преподается в местной школе на должном уровне.

Русизмы заменили в говоре многие слова из восточных языков. К примеру, педагога в школе в Межгюле никто не называет арабским словом *мялим* [1, с. 56], а используют термин *ъучттил*. Кстати, в соседнем селении Зильдик, расположенном в полутора километрах от Межгюля, обязательно к имени добавляют *мялим*, если речь идет о преподавателе местной школы. Такого нет в Межгюле, ибо носители говора вместо имени и отчества обычно произносят *имя* + *ъучттил* (адаптированный вариант русского слова ‘учитель’).

Благодаря русскому языку в говоре развивается синонимия, ср.: *ъаьлим – ученый, ъаьзархана – баницца* (‘больница’), *гьямам – баня, мектеб – школа, тегьлиз – коридор, ъиван – балкон, хаьлири хал – гостиная, хал – комната, табуретка – кусри* и др.

Многие из этих синонимов в селении употребляют параллельно: кому-то нравится *балкон*, а кто-то использует в речи *ъиван*. Русизмы и европеизмы, проникшие в говор через посредство русского языка, воспринимаются по-разному в зависимости от возраста, интереса, образования и т.д. Человек, имеющий высшее образование, когда общается на говоре, часто использует в речи русизмы. Если житель селения занимается строительством, то в его вербалике регулярно можно услышать слово *балкон*. Если взрослый или пожилой сельчанин не имеет профессионального образования, то он чаще прибегает в коммуникации к исконно табасаранским словам. Если юноша или девушка интересуется музыкой, то в его словесном общении больше слов из музыкальной терминологии. Сельский учитель, который в официальной обстановке вербально реализует свою мысль на русском языке, пожелает услышать в речи учеников слова, которые пишутся и произносятся согласно русской литературной норме. Если же слово связано с профессиональной направленностью или другой деятельностью, то оно из речи носителей говора не выпадает. К примеру, слово *ъубрушв* означает ‘ножницы’. Поскольку местные ковровщицы постоянно используют ножницы как орудие труда в работе за ткацким станком, выпадение данного слова из говора невозможно. Арабское слово *нюкяьь* (‘бракосочетание по-мусульмански’) не выпало из говора даже в советские времена. Обязательно в селении организовывали венчание (‘бракосочетание по мусульманским обычаям’) и регистрацию свадьбы, как принято в светском обществе. Поэтому и в настоящее время параллельно употребляют слова *нюкяьь* и *бракосочетание*. В то же время понятие *ручка* активно вошло в речевой обиход межгюльцев: *ручка* для письма, *ручка* дверей и т.д.

В подростковую речь межгюльцев русизмы в основном проникают через учебную литературу. Обычно это происходит при творческой или словарной работе. «В процессе словарной работы у школьников формируется: 1) активный словарный запас, позволяющий употреблять слова в устной и письменной речи; 2) пассивный словарь, связанный лишь с пониманием значения слова; 3) потенциальный словарь как результат лингвистического опыта самих учащихся» [2, с. 55]. Подростки и молодежь склонны активно применять русскую речь даже при общении между собой как в дискурсе (на улице, дома, в гостях), так и в официальной обстановке (в школе, на работе, на мероприятиях). Естественно, молодые межгюльцы заимствуют иноязычные слова не только на школьной скамье, но и вне учебного заведения: в общении со сверстниками и старшими односельчанами, через Интернет, телевидение, радио, во время поездок в другие населенные пункты и регионы и т.д. Конечно, тинейджеры усваивают и русскую жаргонную речь, которая засоряет говор. Впрочем, сейчас при общении на родном или же на русском языке в речи местных школьников превалируют слова из русского нелитературного языка. Именно через речь учащихся старших классов Межгюльской средней школы многие русские жаргонные слова проникли и проникают в говор. При этом даже слова-паразиты стали частью лексики местного наречия, ср.: *значит, вот это, понимаешь, прикинь, так* и др.

Проникновение в говор слов из других языков приводит к появлению новых антонимичных пар, которые фактически вытеснили прежние противоположные по значению слова, ср.: *север – юг* вместо *кафари – кьибла*, *пол – потолок* вместо *хулан жил* (‘букв.: земля дома, т.е. земляной пол’) – *гъардан* и др. По нашим наблюдениям, в говоре под влиянием русского языка появилось достаточно много разнообразных синонимов и нежелательных омонимов, для понимания смысла которых обязателен контекст. Что касается антонимов, то мы обнаружили, что говор не стремится обогащаться за счет пар противопоставления.

Заимствованная лексика прежде всего подвергалась фонетической адаптации:

– вместо О употребляют У, ср.: *туст* (‘тост’), *пуст* (‘пост’), *турт* (‘торт’), *турф* (‘торф’), *сурт* (‘сорт’) и др. (наблюдается в речи старшего поколения);

– наращение ларингала, если заимствование начинается с гласного звука, ср.: *ъупит* (‘опыт’), *ъубурна* (‘уборная’), *ъапакум* (‘обком’), *ъаьдрис* (‘адрес’), *ъартил* (‘артель’), *ъасуба* (‘усадьба’) и др. (реализуется у всех носителей говора);

– явление абруптивизации, ср.: *кIапIи* (‘капля’), *пIэпIи* (‘петля’), *кIампIани* (‘кампания, компания’), *кIапIипI* (‘котлета’), *митIри* (‘метр’) и др. (произношение характерно для речи пожилых межгюльцев);

– твердый согласный заменяется нетвердым, ср.: *рул* (‘роль’), *рул* (‘руль’), *пич* (сущ.) (‘печь’), *лоьч:ик* (‘летчик’), *палаш* (‘плащ’) и др.(имеет место в коммуникации как взрослых, так и молодежи и детей) и др.

Такое приспособление по звуковым законам приводит к омонимии, для полного понимания которой, как отмечено выше, необходим контекст, ср.: *турф* (‘редька’) – *турф* (‘торф’), *пул* (‘деньги’) – *пул* (‘пол’), *рул* (‘руль’) – *рул* (‘роль’), *худ* (‘слива’) – *худ* (‘ход’) и др. Это не означает, что омонимами являются только односложные существительные. Обратимся и к другим примерам, ср.:

Ъисккалат ‘склад’ и *Ъисккалат* (‘букв.: нижняя емкость для воды’). *Ъисккалат* – это топоним в центре селения, *Ъискка лат* – это родник в центре селения; *ъусттул* (‘стол’) – *ъусттул* ‘стул’. Часто с целью избегания омонимии вместо *стола* в речи применяют словосочетание *ъаьхоь ъусттул*, что означает ‘большой стол’, за который садятся. А для *стула* используют *ъусттул*, на который садятся;

турба (‘торба’) – *турба* (‘труба’). Правда, слово *турба* в значении ‘торба’ из говора исчезает. Вместо него применяют слово *сумка* (или *портфель*); *тук* (‘ток, электричество’) – *тук* (‘тюк, сверток’). К этой паре подходит еще одно слово – *тук* в значении ‘ток’ – ‘зерновой ток, элеватор’ и др.

Часто в роли омонимов в коммуникации носителей говора выступают два адаптированных иноязычных слова, ср.: *ъачут* (‘отчет’) и *ъачут* (‘учет’); *кIампIани* (‘кампания’) и *кIампIани* (‘компания’), *фирма* (‘ферма’) – *фирма* (‘офис’), *банк* (‘банка’) – *банк* (‘сберегательный банк, организация’) и др.

В основном в роли омонимов выступают имена существительные. При этом нами обнаружена и аналитическая глагольная пара: *диван ъапIуб* (‘соорудить, изготовить диван’) и *диван ъапIуб* (‘судить’) – *ъузу тахттирика диванапIунза* (‘я из досок изготовил диван’) и *ъузу балин диванапIунза* (‘я посудил мальчика’).

Как видим, «омонимы в табасаранском языке постоянно возникают в результате фонетической адаптации иноязычных заимствований и при их совпадении по звучанию с исконными или неисконными словами» [3, с. 29].

В табасаранском языке омонимия проявляется и в косвенных формах. Так, в литературном языке представлена омонимичная пара *хулар* (‘канавы’) – *хулар* (‘дома’), чего нет в говоре, так как в нем при формоизменении исконно табасаранского слова *хал* произносится краткий гласный, где налицо живой звукопереход а → у: ср.: *хал* (‘дом’) → *хӀулар* (‘дома’) и *хул* (‘канава’) → *хулар* (‘канавы’) или *хӀулаз лигуб* (‘смотреть на дом’) и *хулиз лигуб* (‘смотреть на канаву’). В говоре омонима-

ми в косвенной форме выступают *хулар* (‘канавы‘) – *хулар* (‘холлы‘) (← от слова *хул* (‘холл‘)). При этом краткие гласные мы находим и в заимствованиях из русского и европейских языков, ср.: *печать* (русск.) – *пӥчат* (межг.), *тетрадь* (греч.) – *тӥттрат* (межг.), *секретарь* (лат) – *сӥккритар* (межг.), *песо́к* (русск.) ‘сахар‘– *пӳсуькӏ* (межг.), *кулёк* (русск.) – *кӳлоьк* (межг.), *срок* (русск.) – *сӳрок* (межг.) и др. В косвенных формах двух односложных заимствований представлены указанные краткие гласные, что объясняется фонетическим приспособлением иноязычных слов в говоре: краткие гласные появляются только при условии, если начальная форма слова состоит из одного слога, ср.: применение русских слов в говоре (*пич* (‘печь‘) → *пӥчар* (‘печи‘) и *ток* → *тӳкра* (род. п.) чейник (‘электрический чайник‘)) и употребление табасаранских слов в говоре: *куьл* (‘ветка‘) → *кӳлир* (‘ветки‘), *хил* (‘рука‘)→ *хӥлар* (‘руки‘), *куш* (‘коса‘) → *кӳшар* (‘косы‘), *хъиф* (‘грецкий орех‘) → *хъӥфар* (‘грецкие орехи‘), *чиъ* (ед. ч.) (‘всходы‘) → *чӥъар* (мн. ч.) (‘всходы‘) и др. При этом отметим следующее: «Время возникновения кратких гласных в говоре при фонетической адаптации иноязычных слов мы не можем точно определить в силу отсутствия исторических памятников» [4, с. 83]. И добавим: нам неизвестно, когда и каким способом образовались краткие гласные в исконно табасаранских словах.

Под влиянием русского языка в Межгюле появились новые топонимы, рождение которых мотивировано новым устройством в сельской местности – созданием колхоза, построением школы, ковровой фабрики и т.д. При этом эти топонимы употребляются только во мн. ч., ср.: *Тайирихъ, Ъартиларихъ, Школирихъ, Развларихъ, Фирмирихъ* и др. Показатель местного падежа ХЪ указывает на место нахождения и означает ‘рядом, около, возле, у‘.

Благодаря иноязычным словам из европейских языков, в табасаранском языке аналитически образуются новые глаголы с сохранением основного значения, ср.: му́чить – *му́чит ъапӏу́б,* ора́ть (пахать) – *ъара́т ъапӏу́б,* служить – *служит шуб,* суди́ть – *суд ъапӏу́б,* растратить – *растарат ъапӏуб,* мешать – *машат ъапӏу́б, заказать – заказ ъапӏу́б* и др. Такие сочетания мы условно называем композитами. Способ их появления не является новым, ибо от многих тюркских заимствований в табасаранском языке образуются аналитические формы глаголов, ср.: *бегелмиш шуб* (‘нравиться‘), *йашамиш шуб* (‘жить‘), *ъахтармиш ъапӏу́б* (‘узнать, выяснить‘), *ъъвлемиш ъапӏу́б* (‘поженить‘) и др.

Некоторые заимствования, естественно, устарели и выпали из языка. Фактически редко кто в коммуникации прибегает к таким понятиям, как *ъапакум* (‘обком‘), *тӳкан* (‘магазин‘), *ъусттани* (‘кустарная, кустарня, артель‘) и др.; топонимы *Развларихъ* и *Гаражарихъ* стали архаизмами; вместо прежних заимствований часто используются европеизмы, ср.: *школа* вместо *мектеб*, *коридор* вместо *тегьлиз, тӥттрат* (‘тетрадь‘) вместо *дафтар* и др.

Лексический материал из русского и европейских языков часто вытесняет слова из восточных языков, ср.: *свидетельство – шагьадатнама, этаж – мертебе, перерыв, перемена – танафус*, *минут* ‘минута‘ – *дакьикьа* и др.

Огромный пласт абстрактной лексики на -е (ср. р.) и -я (ж. р) адаптируется в говоре путем отсечения конечного гласного сочетания, ср.: *давлени* (‘давление‘), *свидани* (‘свидание‘), *ъапшижитӏу* (‘общежитие‘), *замикани* (‘замыкание‘), *зайавлени* (‘заявление‘), *ъат:елени* (‘отделение‘) и др.; *стипенди* (‘стипенция‘), *камбинаци* (‘комбинация‘), *латари* (‘лотерея‘), *кӏампӏани* (‘кампания, компания‘) и др.

Лексический состав говора, к сожалению, вовсе не исследован. Его носители на письме в основном обращаются к русскому языку, реже – к табасаранскому литературному языку: в записи на родном часто прибегают к элементам говора или же к адаптированным и неадаптированным русизмам и европеизмам, используя в письменной речи орфографическое написание, принятое в русском языке. Это связано с результатом использования в обиходе двух лексических систем. Поэтому, на наш взгляд, назрела необходимость сбора и систематизации всех исконных слов и иноязычных заимствований, проникших в говор через русский язык. Следует подготовить и издать двуязычный словник с опорой на европейскую лексику в говоре. Естественно, данная задача не является легкой, ибо отмечено: «Важным вопросом является также вопрос включения в словник современного русско-национального словаря заимствований, появившихся в русском языке в конце XX века» [5, с. 200]. Речь идет прежде всего об англицизмах. В данный список следует включать и лексемы, связанные с пандемией COVID-19. Эти слова вошли в арсенал межгюльского говора без каких-либо изменений, которые в настоящее время касаются только употребления иноязычных лексем старшим поколением и дошкольниками. Сельчане в возрасте до 40 лет, будучи билингвами, применяют в табасаранской коммуникации заимствования из русского языка согласно нормам русского языка.

Итак, мы обнаружили специфические особенности адаптации иноязычной лексики, обогащающей межгюльский говор посредством русского языка, который оказывает огромное влияние на все автохтонные языки. В специальной литературе читаем о том, что «…нормы русского языка испытывают серьезное разрушительное воздействие со стороны большинства пользователей – субординативных билингвов», а «…норма в самих дагестанских языках достаточно вариативна и неустойчива» [6, с. 48]. Наш прозрачный ответ звучит таким образом: «Частично соглашаясь с суждением о разрушительном воздействии, подчеркиваем, что живой русский язык «забирает» из речей местных билингвов и полилингвов регулярно используемые слова» [7, с. 18]. При этом билингвы, носители межгюльского говора, часто обращаются к русскому языку и обогащают свою речь прежде всего терминологией, которую следует использовать уместно, и понятиями, соответствия которым в табасаранском языке отсутствуют. Языковые контакты в поликультурном социуме, естественно, приводят к появлению в говоре новых синонимов, антонимов, омонимов, к проявлению интерферентных явлений в условиях двуязычия – русско-табасаранского или же табасаранско-русского. Все эти новые слова, которые уже составляют большой процент лексики, должны быть отражены в специальном словаре заимствований в межгюльском говоре.

Библиографический список

1. Алексеев М.Е., Загиров В.М. *Школьный этимологический словарь табасаранского языка.* Махачкала: Дагучпедгиз, 1992.
2. Магомед-Касумов Г.М. Обогащение словарного запаса учащихся в национальной школе. *Вестник Дагестанского научного центра Российской академии образования*. 2013; № 1: 55 – 62.
3. Ваджибов М.Д. Омонимия как результат фонетических изменений (на материале табасаранского языка). *Сборник статей студентов и аспирантов*. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 1995: 28 – 32.
4. Ваджибов М.Д. К вопросу о кратких гласных в некоторых заимствованных именах существительных, наличествующих в межгюльском говоре табасаранского языка. *Вестник Дагестанского государственного университета. Гуманитарные науки*. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2007; Выпуск 6: 83 – 86.
5. Юсупов Х.А. Русско-национальный словарь: проблемы словника (на примере словарей дагестанских языков). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 11-3 (77): 198 – 201.
6. Атаев Б.М., Атаева М.Б. Взаимодействие и функционирование русского и дагестанских языков. *Вестник ВЭГУ*. 2010; № 3 (47): 43 – 50.
7. Ваджибов М.Д. Некоторые вопросы современного взаимодействия русского и родных языков на территории Республики Дагестан. *Государственный язык Российской Федерации и языки народов Дагестана: теория, практика, перспективы обучения*: материалы Республиканской научно-практической конференции, посвященной Международному дню родного языка. Махачкала, 2020: 16 – 19.

References

1. Alekseev M.E., Zagirov V.M. *Shkol'nyj `etimologicheskij slovar' tabasaranskogo yazyka.* Mahachkala: Daguchpedgiz, 1992.
2. Magomed-Kasumov G.M. Obogaschenie slovarnogo zapasa uchaschihsya v nacional'noj shkole. *Vestnik Dagestanskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2013; № 1: 55 – 62.
3. Vadzhibov M.D. Omonimiya kak rezul'tat foneticheskih izmenenij (na materiale tabasaranskogo yazyka). *Sbornik statej studentov i aspirantov*. Mahachkala: IPC DGU, 1995: 28 – 32.
4. Vadzhibov M.D. K voprosu o kratkih glasnyh v nekotoryh zaimstvovannyh imenah suschestvitel'nyh, nalichestvuyuschih v mezhgyul'skom govore tabasaranskogo yazyka. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. Mahachkala: IPC DGU, 2007; Vypusk 6: 83 – 86.
5. Yusupov H.A. Russko-nacional'nyj slovar': problemy slovnika (na primere slovarej dagestanskih yazykov). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; № 11-3 (77): 198 – 201.
6. Ataev B.M., Ataeva M.B. Vzaimodejstvie i funkcionirovanie russkogo i dagestanskih yazykov. *Vestnik V`EGU*. 2010; № 3 (47): 43 – 50.
7. Vadzhibov M.D. Nekotorye voprosy sovremennogo vzaimodejstviya russkogo i rodnyh yazykov na territorii Respubliki Dagestan. *Gosudarstvennyj yazyk Rossijskoj Federacii i yazyki narodov Dagestana: teoriya, praktika, perspektivy obucheniya*: materialy Respublikanskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj Mezhdunarodnomu dnyu rodnogo yazyka. Mahachkala, 2020: 16 – 19.

Статья поступила в редакцию 01.08.21

УДК 81`25`33

***Kuznetsova N.N.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: Natlog65@mail.ru*

ABOUT THE THEMATIC GROUP “INTERPERSONAL RELATIONSHIP” AMONG NEW WORDS. The article denotes a circle of neologisms of one of the most significant thematic groups in the media language and the Internet community such as “interpersonal relationships”. Tolerance of modern society, the requirement of respect for human freedom in all respects led to the activation of a large number of lexemes, which clearly denote all violations of the morals of the new time. These are

different types of discrimination, violation of privacy, manifestation of disrespect for personality. These lexemes expand the pragmatic potential of modern speech, allow it to comply with the constantly changing conditions of life of society. Although in the overwhelming majority it is foreign-language words, however, the phenomena and the concepts they call are actively and very quickly (due to distribution on the Internet) are included in the national picture of the world.

Key words: **neologisms, new conditions, pragmatic potential, function of new words, national picture of the world, interpersonal relationship, discrimination.**

Н.Н. Кузнецова, *д-р филол. наук, проф., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: Natlog65@mail.ru*

О ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЕ «МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ» СРЕДИ НОВЫХ СЛОВ

В статье обозначается круг неологизмов одной из наиболее значимых тематических групп в языке СМИ, интернет-сообщества – «межличностные отношения». Толерантность, терпимость современного общества, требование уважения свободы человека во всех отношениях обусловили активизацию большого количества лексем, которые четко обозначают все нарушения норм морали нового времени. Это различные виды дискриминации, нарушения неприкосновенности частной жизни, проявления неуважения к личности. Данные лексемы расширяют прагматический потенциал современной речи, позволяют ей соответствовать постоянно меняющимся условиям жизни общества. Хотя в подавляющем большинстве это иноязычные слова, тем не менее явления и понятия, которые они называют, активно и очень быстро (благодаря распространению в Интернете) включаются в национальную картину мира.

Ключевые слова: **неологизмы, новые условия, прагматический потенциал, функции новых слов, национальная картина мира, межличностные отношения, дискриминация.**

Несмотря на то, что время существования неологизмов в качестве именно новых наименований очень ограничено (исследователи называют срок до пяти лет), в лингвистике в настоящее время существует большое количество литературы по данной проблеме. Активно разрабатываются следующие аспекты: синонимия терминов «новое слово», «неологизм», «новшество», «новообразование», «инновация» и специфика каждого [1; 2; 3]; предмет науки неологии [4 – 7]; типы словарей, в которых находят свое отражение новые слова [8; 9; 10]; различные классификации неологизмов [1; 11; 12; 13]; тематические группы [12; 13; 14]; функционирование новых слов в СМИ [15; 16; 17]; соотношение понятий «неологизм» и «окказионализм» [18; 19] и многие другие.

Особый интерес, на наш взгляд, представляют те исследования, в которых лингвисты стремятся вписать новые слова в систему языка в целом, исследовать тенденции, которые влияют на их возникновение и существование, и основные механизмы «неономинации» [20]. Так, Рузиев Х. отмечает, что неологизмы часто появляются в результате борьбы тенденций: к изменению и устойчивости, к экспрессивности и стандартизации, к дифференциации и обобщению понятий, к экономичности и избыточности [2], что характеризует эту группу лексики как выделяющуюся, специфичную и поэтому обладающую особыми возможностями в выражении как денотативного, так и коннотативного содержания. То, что «возникновение новых слов воспринимается как антропоцентрически ориентированный механизм», позволяет им выполнять особое предназначение: «обслуживать и выражать коммуникативно-прагматические намерения коммуникантов» в *новых условиях* (выделено мной – *Н.К.*) [20]. Весь этот круг вопросов позволяет современным лингвистам углубить представления о значительном прагматическом потенциале новых слов [1; 15; 16; 20].

Немаловажным аспектом данной проблемы является и исследование функций новых слов. Так, имеются особенности в выполнении неологизмами номинативной функции: они не только называют новое явление, обогащают словарный запас, заполняют лексические лакуны, но всегда демонстрируют тесную связь с современным состоянием общества, «характеризуют новый мир в новых условиях» [11]. А лексическое значение нового слова «следует рассматривать как особую форму отображения познаваемого предмета в *перекраиваемой* или *обновляемой* (выделено мной – *Н.К.*) языковой картине мира» [20]. Кроме того, особый статус неологизмов в языке, связанный прежде всего с их новизной (и, как следствие, экспрессивностью), контрастностью по отношению к остальному словарю, позволяет им, помимо номинативной, выполнять еще целый ряд функций: коммуникативную, привлечения внимания, экономии языковых средств, эвфемистическую, прагматическую, когнитивную, экспрессивную, интерлингвистическую [15; 16]. Последняя связана с тем, что неологизмы очень часто появляются в языке путем заимствования, не только демонстрируя толерантность к заимствованной лексике, но и «наполняя, раздвигая национальную картину мира» [16].

Как видим, лингвисты сходятся во мнении, что неологизмы тесно связаны с таким широким и важным понятием, как языковая (национальная) картина мира, которую они, с одной стороны, обогащают, с другой – отражают ее динамику, позволяют выявить основные тенденции в обществе.

Нами уже были исследованы неологизмы 1990-х годов (после «перестройки»), «нулевых» [12; 13]. Мы рассматривали группы неологизмов с точки зрения образования (собственно лексические, словообразовательные, лексико-семантические), а также наиболее продуктивные тематические группы, активность лексем которых наглядно демонстрировала тенденции развития общества. В данной статье в центре нашего внимания новые слова 2010-х.

Так, по нашим наблюдениям, в настоящее наиболее значимой является сфера *межличностных отношений*, на которые в современном социуме большое влияние оказывает мировая политика, в частности курс всех государств на толерантность, лояльность (что, правда, иногда принимает абсурдные формы), а также все усиливающееся влияние феминистского движения. В данной группе большой удельный вес имеют слова-наименования различного вида дискриминации. Многие из этих слов уже давно существуют на Западе, но в нашей стране появились и активизировались только в последнее десятилетие. Одни уже достаточно «популярны», наименования других пока не получили широкого распространения, их можно найти только в СМИ. И, думается, на них целесообразно обратить внимание в данной статье, потому что тенденции развития современного общества позволяют предположить дальнейшее усиление требований терпимости, толерантности, уважения человека человеком, что обусловит активность лексем данной группы.

К ним относятся:

– **харассмент** (от англ. harassment – «беспокойство, раздражение, забота, досаждение» – поведение человека, причиняющее неудобство или вред другому человеку, нарушающее неприкосновенность его частной жизни; слово появилось в 1618 году, но «возродилось» в Голливуде в связи с громким процессом известного продюсера Харви Вайнштейна о домогательствах к актрисам),

– **эйджизм** (от англ. ageism, от age – «возраст» – дискриминация человека по возрасту, понятие было введено директором национального института старения США Р.Н. Батлер в 1969 году),

– **эйбли́зм** (от англ. ableism, от able – «способный» – дискриминации людей с ограниченными возможностями, появление слова относится к 1981 году),

– **бодишейминг** или **шейминг (**от англ. body – «тело», to shame – «стыдить» – дискриминация людей, основанная на том, как выглядит их тело),

– **луки́зм** (от англ. lookism, от look – «внешний вид; внешность» – дискриминация по отношению к тем людям, чья внешность не соответствует общепризнанным стандартам красоты, поэтому считается непривлекательной, термин появился в 1970 году).

В противовес шеймингу и лукизму появился **бодипозитив** (призыв принимать своё и чужое тело в их естественном виде, не стремясь улучшить его, и даже отказаться от определенных гигиенических процедур).

Активизировались лексемы, называющие типы отношений, которые не соответствуют нормам поведения человека в современном обществе, когда отсутствует уважение, принятие, понимание, равенство партнеров коммуникации. К таким словам относятся:

– **абьюзи́вные отноше́ния, абъюз** (от англ. *abusive relationships* – «уничижительные отношения» – отношения, в которых один партнёр унижает другого, манипулирует, подавляет, допускает жестокость (**абьюзером** может быть как мужчина, так и женщина),

– **газла́йтинг** (от названия фильма Д. Кьюкора 1944 года «Gas light» – «Газовый свет» по пьесе П. Гамильтона – форма психологического насилия и манипуляции, основная цель – выставить индивида дефективным, ненормальным),

– **сталкинг** (от англ. stalking – «преследование» – навязчивое внимание к человеку со стороны другого человека или группы людей, форма домогательства и запугивания),

– **сексуа́льная объектива́ция** (отношение к другому человеку только как к объекту сексуального удовлетворения, без чувств и интереса к личности).

Усиление влияния на общество феминистского движения обусловило появление большого количества неологизмов, которые называют различные типы неуважительного отношения именно к женщине:

– **мэнтерраптинг** (от англ. man – «мужчина» и interrupt – «перебивать» – грубое и перебивание мужчиной женщины, когда демонстрируется, что ее слова и мнения не представляют интереса и не будут приниматься во внимание),

– **хипитинг** (от англ. he + repeating – «он повторил» – повторение мужчиной сказанных женщиной слов как собственного заявления, т.е. использование ее идей, присваивание интеллектуальной собственности),

– **менсплейнинг** (от англ. mansplaining – *«мужчина» и «объяснять»* – манера мужчин поучать женщин, независимо от собственной компетентности в обсуждаемом вопросе, снисходительность в разговоре, слово активно используется с 2010 года, хотя появилось в 2008 году),

– **кэтколлинг** (от англ. catcalling – «подзывание кошки» – вид уличных домогательств, например, подзывание с помощью звука «кис-кис», свиста, мяуканья, цоканья, окриков; подобное поведение не является способом знакомства, это способ унизить женщину),

– **мэнспрединг** (от англ. manspreading – man – «мужчина» и spread – «раскидывать(ся), расстилать(ся)» – манера некоторых мужчин сидеть в общественном транспорте, широко раздвинув ноги, тем самым занимая больше одного места, слово начало использоваться с 2013 года),

– **мизогини́я** (от др.-греч. μῖσος – «ненависть» и γυνή – «женщина» – ненависть, неприязнь или предубеждение по отношению к лицам женского пола; https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B8%D0%B7%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D1%8F – cite_note-1),

– **слатше́йминг** (от англ. slut – шлюха, shaming – стыдить – критика женщин и гомосексуальных мужчин, чей образ жизни, сексуальное поведение или внешний вид воспринимается как нарушающий нормы общества).

В нашем обществе все эти явления было не принято обсуждать, «озвучивать». В западном же обществе, особенно в среде феминисток, как видим, любые проявления унижения, ограничения свободы, манипуляции, неуважения не замалчиваются, четко обозначаются с целью привлечения внимания общества к этим негативным явлениям и, следовательно, их искоренения.

В данную группу неологизмов также можно отнести еще две лексемы, связанные с проявлением личной свободы:

– **се́кстинг** (пересылка личных фотографий, сообщений интимного содержания при помощи всех современных средств связи, слово появилось в 2005 году в Новой Зеландии, когда 13-летняя школьница выставила свои откровенные снимки на сайте знакомств),

– **чайлдфри** (от англ. childfree – «свободный от детей» – сознательное нежелание не иметь детей).

Кроме того, в исследуемой группе выделяется ряд лексем, связанных с сексуальными меньшинствами:

– к**а́минг-а́ут (ка́мин-а́ут**, **ка́минг а́ут** и **камина́ут)** (от англ. coming out «раскрытие; выход» – открытое и добровольное признания человеком своей принадлежности к сексуальному или гендерному меньшинству),

– **аутинг** (от англ. outing) – предание гласности, публичное разглашение информации о сексуальной ориентации или гендерной идентичности человека без его на то согласия),

– **квир** (от англ. queer – «кривой, странный, извращённый, фальшивый» – в настоящее время термин используется для обозначения человека, относящегося к сексуальным меньшинствам; слово появилось в английском языке еще в XVI веке и первоначально употреблялось в значении «странный», «экстравагантный», «своеобразный»; свое современное значение слово получило в конце 80-х годов, причем его могут использовать и сами представители ЛГБТ-сообщества, называя себя, и в то же время это одно из самых оскорбительных английских жаргонных названий гомосексуала, т.е. стилистическая окраска лексемы тесно привязана к контексту),

– **квирбейтинг** (от англ. queerbaiting – от queer «странный» и bait «приманка» – приём намеренного использования в СМИ, в интернет-сообществе намёков на гомосексуальность человека в целях усиления привлекательности контента для представителей ЛГБТ, но без явного показа однополых отношений; слово появилось в 1981 году).

Таким образом, подавляющее большинство новых слов тематической группы «Межличностные отношения» являются собственно лексическими неологизмами, которые называют новые явления и понятия в жизни общества и, как правило, заимствуются – в основном из английского языка. Как видим, лексемы различны по времени возникновения в языке-источнике, и далеко не все появились в последние годы. Однако в русском языке они активизировались именно в последнее десятилетие. Среди них есть словообразовательные неологизмы (например, абъюзер), семантические (например, сексуальная объективация) однако их удельный вес очень мал.

Хотя все эти слова являются иноязычными, думается, в ближайшем будущем они «вольются» в национальную картину мира, поскольку называют понятия, очень важные для каждого человека: свобода самовыражения, право на частную жизнь, требование равных и уважительных отношений между людьми и полами.

Библиографический список

1. Воробьева И.А. Понятие «неологизм», классификация неологизмов в английском языке. *Вестник Хабаровского государственного университета*. 2019. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-neologizm-klassifikatsiya-neologizmov-v-angliyskom-yazyke
2. Рузиев Х. *Исторические и теоретические аспекты определения понятия»неологизм». К истории возникновения термина «неологизм»*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskie-i-teoreticheskie-aspekty-opredeleniya-ponyatiya-neologizm-k-istorii-vozniknoveniya-termina-neologizm
3. Шалина Л.В. К вопросу о сущности неологизма в современной лингвистике. *Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского.* 2007. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-suschnosti-neologizma-v-sovremennoy-lingvistike
4. Воронцова Ю.А. *Неология и неологизмы.* Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016; № 1-2: 111 – 114.
5. Гацалова Л.Б. *Неология как наука в общей парадигме*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Нальчик, 2005.
6. Косович О.В. Актуальные проблемы изучения феномена неологии. *Lingua mobilis*. 2013; № 1 (40): 55 – 58.
7. Попова Т.В. *Русская неология и неография*: учебное пособие. Екатеринбург, 2005.
8. Буцева Т.Н. О названии словарей новых слов русского языка в аспекте эволюции их содержания. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2011; Ч. 2, № 6: 85 – 89.
9. Ефремов В.А. Современная академическая неография: проблемы и перспективы. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2014; № 3 (19). Available at: www.vestnik.nspu.ru, https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-akademicheskaya-neografiya-problemy-i-perspektivy
10. Крысин Л.П. *Слово в современных текстах и словарях: Очерки о русской лексике и лексикографии*. Москва: Знак, 2008.
11. Вальтер Х. Лексические и фразеологические неологизмы: общее и различное. *Мир русского слова*. Санкт-Петербург, 2011; № 2: 14 – 19.
12. Кузнецова Н.Н. Новые слова и выражения в речи 2010-х. *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета*. Электронный научный журнал. 2014; № 3: 95 – 100.
13. Кузнецова Н.Н. Основные черты современной речи. *Культура профессиональной речи будущих педагогов*: межвузовский сборник научных трудов, посвященный 70-летию Магнитогорского государственного университета. Магнитогорск: МаГУ, 2002: 16 – 22.
14. Чугунова С.А. Неологизмы как достояние индивида (на материале англоязычных неологизмов из сферы моды). *Вопросы психолингвистики*. 2019. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/neologizimy-kak-dostoyanie-individa-na-materiale-angloyazychnyh-neologizmov-iz-sfery-mody
15. Линь Е., Кончакова С.В. Прагматические функции неологизмов в современных СМИ. *Вестник Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина*. 2015; № 11 (151): 193 – 197.
16. Линь Е. Интерлингвистическая функция неологизмов. *Неофилология.* 2020; Т. 6, № 24.
17. Снисар А.Ю. Специфика актуализации неологизмов с точки зрения их функциональной нагрузки. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 11-3 (77): 155 – 159.
18. Голубева А.Ю. Тимашова М.В. Способы образования и перевода окказиональных слов. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искусствоведение, 2018; Выпуск 1 (212).
19. Громова Е.Н., Засецкова Е.Н. Передача авторских неологизмов при переводе художественного текста. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2019; № 2 (102): 3 – 10.
20. Касьянова Л.Ю. Коннотативно-прагматическое содержание неологизма. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Общественные и гуманитарные науки*. 2007; № 7 (28): 36 – 49.

References

1. Vorob'eva I.A. Ponyatie "neologizm", klassifikaciya neologizmov v anglijskom yazyke. *Vestnik Habarovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-neologizm-klassifikatsiya-neologizmov-v-angliyskom-yazyke
2. Ruziev H. *Istoricheskie i teoreticheskie aspekty opredeleniya ponyatiya"neologizm". K istorii vozniknoveniya termina "neologizm*". Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskie-i-teoreticheskie-aspekty-opredeleniya-ponyatiya-neologizm-k-istorii-vozniknoveniya-termina-neologizm
3. Shalina L.V. K voprosu o suschnosti neologizma v sovremennoj lingvistike. *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.G. Belinskogo*. 2007. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-suschnosti-neologizma-v-sovremennoy-lingvistike
4. Voroncova Yu.A. *Neologiya i neologizmy*. Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2016; № 1-2: 111 – 114.
5. Gacalova L.B. *Neologiya kak nauka v obschej paradigme.* Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Nal'chik, 2005.
6. Kosovich O.V. Aktual'nye problemy izucheniya fenomena neologii. *Lingua mobilis*. 2013; № 1 (40): 55 – 58.
7. Popova T.V. *Russkaya neologiya i neografiya*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2005.

8. Buceva T.N. O nazvanii slovarej novyh slov russkogo yazyka v aspekte `evolyucii ih soderzhaniya. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2011; Ch. 2, № 6: 85 – 89.
9. Efremov V.A. Sovremennaya akademicheskaya neografiya: problemy i perspektivy. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014; № 3 (19). Available at: www.vestnik.nspu.ru, https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-akademicheskaya-neografiya-problemy-i-perspektivy
10. Krysin L.P. *Slovo v sovremennyh tekstah i slovaryah: Ocherki o russkoj leksike i leksikografii.* Moskva: Znak, 2008.
11. Val'ter H. Leksicheskie i frazeologicheskie neologizmy: obschee i razlichnoe. *Mir russkogo slova*. Sankt-Peterburg, 2011; № 2: 14 – 19.
12. Kuznecova N.N. Novye slova i vyrazheniya v rechi 2010-h. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2014; № 3: 95 – 100.
13. Kuznecova N.N. Osnovnye cherty sovremennoj rechi. *Kul'tura professional'noj rechi buduschih pedagogov*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov, posvyaschennyj 70-letiyu Magnitogorskogo gosudarstvennogo universiteta. Magnitogorsk: MaGU, 2002: 16 – 22.
14. Chugunova S.A. Neologizmy kak dostoyanie individa (na materiale angloyazychnyh neologizmov iz sfery mody). *Voprosy psiholingvistiki*. 2019. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/neologizimy-kak-dostoyanie-individa-na-materiale-angloyazychnyh-neologizmov-iz-sfery-mody
15. Lin' E., Konchakova S.V. Pragmaticheskie funkcii neologizmov v sovremennyh SMI. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta im. G.R. Derzhavina*. 2015; № 11 (151): 193 – 197.
16. Lin' E. Interlingvisticheskaya funkciya neologizmov. *Neofilologiya*. 2020; T. 6, № 24.
17. Snisar A.Yu. Specifika aktualizacii neologizmov s tochki zreniya ih funkcional'noj nagruzki. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 11-3 (77): 155 – 159.
18. Golubeva A.Yu. Timashova M.V. Sposoby obrazovaniya i perevoda okkazional'nyh slov. Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie, 2018; Vypusk 1 (212).
19. Gromova E.N., Zaseckova E.N. Peredacha avtorskih neologizmov pri perevode hudozhestvennogo teksta. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*. 2019; № 2 (102): 3 – 10.
20. Kas'yanova L.Yu. Konnotativno-pragmaticheskoe soderzhanie neologizma. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. Obschestvennye i gumanitarnye nauki*. 2007; № 7 (28): 36 – 49.

Статья поступила в редакцию 23.07.21

УДК 81.38

***Milianchuk N.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: mlnchk@mail.ru*
***Li Jiabao**, postgraduate, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: 1092788587@qq.com*

PECULIARITIES OF CHINESE WORDS FUNCTIONING IN BORIS YULSKY'S STORIES. Boris Yulsky is one of the brightest representatives of the Russian literature of the Harbin emigration. The artistic originality of his works is determined, in particular, by the phenomenon of representing Chinese culture in a Russian-language text. Chinese words are the characteristic linguistic means of this representation. The article clarifies meanings and etymology of these words, analyzes mechanism of their including in the Russian literary text, shows its dependence on the author's narrative strategy. The conclusion about the functional heterogeneity of the units under consideration is substantiated: some of them function in the text as exoticisms, while others – as a regionally mastered vocabulary. The results of the study are important not only for a more accurate and deeper understanding of Yulsky's stories and for the analysis of his idiostyle. They are also important for the study of the language and style of other literary texts of the eastern branch of the Russian emigration, because the coexistence of elements of different ethnic cultures in them is the norm.

Key words: **Boris Yulsky, Chinese word, xenonym, idionym, exoticism, xenomarker.**

***Н.С. Милянчук**, канд. филол. наук, доц., Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: mlnchk@mail.ru*
***Ли Цзябао**, аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: 1092788587@qq.com*

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛЕКСЕМ-КИТАИЗМОВ В РАССКАЗАХ Б. ЮЛЬСКОГО

В статье анализируется использование лексем-китаизмов в рассказах Бориса Юльского – одного из ярких представителей русской литературы харбинской эмиграции. Китаизмы рассматриваются как средство языковой репрезентации китайской культуры в русскоязычном художественном тексте. Уточняется значение и этимология указанных лексем, что способствует более полному и глубокому восприятию абсолютно самобытного и пока малоизученного литературного материала. Анализируется механизм включения китаизмов в русскоязычный художественный текст, показывается его зависимость от повествовательной стратегии автора. Обосновывается вывод о функциональной неоднородности рассматриваемых единиц: одни из них функционируют в тексте как экзотизмы, а другие – как регионально освоенная лексика.

Ключевые слова: **Борис Юльский, китаизм, ксеноним, идионим, экзотизм, ксенопоказатель.**

Борис Михайлович Юльский (1912 – 1950) – один из самых талантливых представителей русской литературы дальневосточной эмиграции, который до сих пор малоизвестен широкому российскому читателю. Как пишет А. Лобычев, родился писатель в Иркутске, в дворянской семье, ребёнком был вывезен в Китай, так как в 1919 году его семья эмигрировала в Маньчжурию, а затем обосновалась в Харбине. В этом городе прошли годы учёбы Б. Юльского, здесь же он начал карьеру литератора, опубликовав в начале 1930-х годов свои первые рассказы. В 1938 году писатель оказался в рядах русской горно-лесной полиции, охранявшей территорию Китайско-Восточной железной дороги, и это нашло глубокое художественно достоверное отражение в его творчестве. В 1945 году, после вступления в Маньчжурию Красной Армии, Б. Юльский был арестован и выслан в Севвостлаг Магаданской области, откуда, по некоторым сведениям, в 1950 году совершил побег [1].

Становление Б. Юльского как личности и как профессионального литератора целиком и полностью связано с русским Китаем. Китайская культура нашла в его рассказах столь достоверное и самобытное воплощение, что это позволило А.А. Забияко определить его творческий метод как «художественную этнографию» [2], а Е.О. Кирилловой – выявить целый комплекс китайских этнокультурных мотивов, составляющих ядро мифопоэтики его текстов [3].

Предметом нашего исследования являются языковые особенности идиостиля Б. Юльского, обусловленные взаимодействием русской и китайской культур в его художественной картине мира, в частности – языковые средства репрезентации китайской культуры, китайского сознания в текстах писателя.

Источником материала для исследования послужили четыре рассказа из цикла «Зелёный легион» («Господин Леса», «Путь Дракона», «Вторая смерть Шазы», «След лисицы») и один рассказ из сборника «Линия Кайгородова» и другие рассказы («Возвращение г-жи Цай») [4].

Лингвистический анализ показал, что элементы китайской культуры в рассказах Б. Юльского репрезентируются разными способами – за счёт русскоязычных номинаций китайских реалий, с помощью калек, лексем-китаизмов. Данная статья посвящена функционированию в русскоязычных текстах Б. Юльского лексем-китаизмов – слов китайского происхождения, которые автор использует в тексте прежде всего для точного отражения элементов китайской культуры.

Традиционно в русистике такие единицы квалифицируются как экзотизмы – «слова иноязычного происхождения, обозначающие реалии "чужой" культуры, т.е. такие реалии, которые не стали заимствованиями, следовательно, отсутствуют (и отсутствовали) в российской действительности» [5, с. 138]. При таком подходе в центре внимания оказывается стилистическая функция этих слов – «придание речи особого (местного) колорита» [6, с. 611]. В переводоведении подобные лексемы обозначаются термином *реалии* – «слова и словосочетания, называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому» [7, с. 63], который во многом оказывается синонимичным термину *экзотизм,* но, в отличие от последнего, делает акцент не на «чуждости» денотата для воспринимающей культуры, а на его аутентичности в пространстве родной культуры. Кроме того, функциональную сущность реалии как лексической единицы составляет не стилистический, а когнитивный потенциал. В лингвострановедении и экзотизмы, и реалии относят к безэквивалентной лексике [8].

В последние десятилетия проблемы репрезентации элементов одной культуры в языковом пространстве другой культуры активно разрабатываются в рам-

ках новой лингвистической дисциплины – интерлингвокультурологии. Автор этой концепции В.В. Кабакчи для обозначения культурно-специфичной лексики вводит понятие *идиокультуроним* и разграничивает единицы, относящиеся к этой категории, в рамках оппозиции «своё / чужое»: результаты первичной вербализации в языке-источнике, «исходные наименования специфических элементов культуры» В.В. Кабакчи определяет как *идионимы,* а результаты вторичной вербализации тех же объектов как «элементов иноязычных ("внешних") культур» называет *ксенонимами* (от греческого *ксенос* – «иностранный») [9, с. 19 – 20]. Если применить эту концепцию к нашему материалу, то в нашем случае русский писатель Б. Юльский вводит в свой русскоязычный художественный текст ксенонимы – слова-китаизмы, представляющие элементы китайской культуры.

Согласно выдвинутому В.В. Кабакчи принципу ксенонимической обратимости, «ксеноним для обеспечения точности наименования должен однозначно возводиться к исходному идиониму» [9, с. 49], то есть к обозначению той же реалии на родном языке – языке-источнике.

В указанных текстах Б. Юльского мы зафиксировали использование 18 лексем-китаизмов: *фанза* (33 факта употребления); *кан* (31); *хунхуз* (14); *Лун* (13); *бату* (4); *ханшин*(3); *гаолян* (2); *чумиза* (2); *фа-ин* (2); *фу* (2); *дан* (2); *хана* (2); *женьшень* (1); *даянь-гуан* (1); *Ван* (1); *манту* (1); *улы* (1); *ламоуза* (1).

В задачи нашего исследования входило:

1) возведение ксенонимов к идионимам, то есть установление китайских первоисточников этих слов;

2) анализ способов введения китайских ксенонимов в русскоязычный текст;

3) выявление стилистических особенностей функционирования лексем-китаизмов в художественном пространстве произведения, относящегося к литературе восточной ветви русской эмиграции.

Возведение ксенонимов к идионимам и обращение к китайским толковым словарям и другим лексикографическим источникам позволило уточнить этимологию зафиксированных китаизмов:

гаолян – от 高粱 (gāo liang) «однолетнее злаковое растение» [10, с. 431];

чумиза – от 小米子 (xiǎo mǐ zi) «одна из древнейших сельскохозяйственных культур в мире, впервые стала возделываться в бассейне реки Хуанхэ и была основной продовольственной культурой в древнем Китае» [11, с. 36];

фанза – от 房子 (fán gzi) «здание, используемое для проживания людей, общественной деятельности или других целей» [10, с. 369];

кан – от 炕 (kàng) «традиционная система отопления в крестьянских домах северного Китая»; «тёплая постель» северных китайцев [10, с. 728]. В русских словарях *кан* – «система отопления у народов Восточной и Средней Азии – нары вдоль стен жилища, под которыми проложены трубы, соединяющиеся с кухонной печью. Тёплый воздух выводится наружу через стоящую поодаль трубу» [12];

женьшень – от 人参 (rén shēn) «многолетнее растение семейства аралиевых. Распространён в Китае, России и Северной Корее. Корни и листья можно использовать как лекарство» [10, с. 1092];

хунхузы – от 红胡子 (hóng hú zi – букв.: 'человек с красной бородой') «люди, которые собирались в банды и занимались разбоем в диких горах и лесах Северо-Восточного Китая» [13, с. 718];

даянь-гуан – от 大烟馆 (dà yān guǎn – букв.: 'дом большого дыма') «место для оказания услуг курильщикам опиума – опиумная курильня» [13, с. 185];

фа-ин – относительно этимологии этого слова в ходе нашего исследования возникло две версии: 1. 罚瘾 (fá yǐn – букв.: 'наказание за зависимость') 'состояние наркотической ломки', в современном китайском языке такое выражение не употребляется, версия основана на пояснении самого Б. Юльского; 2. 发瘾 (fā yǐn) «привыкание или зависимость, сформированная в результате постоянного приёма внешнего раздражителя, выражается в постоянной потребности повторного приёма» [13, с. 1557];

фу – от 福 (fú) «счастье, благополучие, удача» [10, с. 402];

Ван – от 王 (wáng) «ведущий, самый крупный или самый сильный человек в своём роде, мифологическое имя тигра» [10, с. 1344]. Тигр – самый крупный хищник в дальневосточной тайге, он находится на вершине пищевой цепочки, иерархии животного мира в этом ареале и считается «хозяином тайги», царём среди её обитателей. В Китае считается, что три горизонтальные полосы на лбу у тигра – это изображение слова 王 (wáng), что означает «князь, король, царь» [14, с. 51];

дан – от 石 (dàn) «старинная мера веса, 1 дан был равен примерно 10 вёдрам» [10, с. 256];

манту – от 馒头 (mán tou) «приготовленное на пару круглое, выпуклое мучное изделие из дрожжевого теста без начинки» [10, с. 869];

лун – от 龙 (lóng – букв.: 'дракон') «1. Мифическое животное в древних китайских легендах; имеет длинное тело, чешую, рога и ноги; может ходить, летать, плавать под дождём. 2. Символ императора в феодальную эпоху, а также указание на принадлежность императору. 3. Лодка в форме дракона или с рисунком дракона. 4. В палеонтологии: некоторые древние рептилии, такие как динозавры и птеродактили. 5. Фамилия человека» [10, с. 836];

бату – от霸头 (bà tóu – букв.: 'властный начальник'): 霸 (bà) – «доминировать» [10, с. 22] и 头 (tóu) – «глава, начальник» [10, с. 1311]. Исходя из формальных признаков, можно было предположить, что слово *бату* восходит к кит. 拔突 (bá tū) «заимств. из монгольского, букв.: 'воин, герой, храбрец'; варианты написания: 拔都 (bá dū) и 霸突 (bà tū)» [13, с. 446]. Но персонаж, которого Б. Юльский называет *бату Фу,* – хитрый, жадный и беспринципный «старшинка» китайских рабочих – не имеет никакого отношения к воинской доблести и героизму;

ханшин, хана – от 汗酒 (hàn jiǔ, букв.: 'потная водка'), «название связано с тем, что водка изготавливается за счёт дистилляции, в процессе которой жидкость нагревается, испаряется, пар превращается в капли, которые стекают, как пот» [13, с. 907];

улы – от 靰鞡(wù la), варианты написания – 乌拉и兀剌, «заимств. из староманьчжур.: зимняя обувь с высушенной травой ула внутри»; «кожаная обувь, которую носят зимой жители северо-востока Китая. Трава ула (осока пушистоплодная) – многолетнее травянистое растение /…/, стебли и листья которого сушат, разминают и кладут внутрь обуви, чтобы сохранить тепло и защититься от холода» [15];

ламоуза – от 老毛子 (lǎo máo zǐ, букв.: 'старый волосатый человек', сокращённый вариант毛子, máo zǐ) – «1. Принятое в прошлом название иностранца – представителя Запада (презрит.). 2. Диалектн., устар. "бандит"» [10, с. 876]. В русскоязычных текстах о Китае и российском Дальнем Востоке данный ксеноним также фигурирует в виде вариантов *ламоза, ламоуцзы, лаомаоцзы*, а также сокращ. *мауза*. Ценная информация о значении этого слова и этимологически близких к нему содержится в работе Забияко А.А., Забияко А.П., Чжан Жуян [16].

Поскольку рассматриваемые нами лексемы представляют в русскоязычном тексте китайскую культуру, естественно ожидать, что при введении в текст эти слова будут маркироваться автором как чуждые данному текстовому пространству, чужие для автора и незнакомые читателю. Однако анализ показал, что далеко не все из указанных слов имеют в тексте признаки «чужого».

Из 18 ксенонимов только 6 при первом использовании в тексте сопровождались ксенопоказателями. Мы выделили несколько способов, с помощью которых автор указывает на то, что используемое слово является инородным элементом для текста, что оно представляет чужую, иную культуру.

1. Кавычки (4 случая):

*А кедр остался одиноким стражем, около которого в дни праздников клали белые **«манту»** и отвешивали почтительные поклоны* («Господин Леса»).

Автор берёт слово *манту* в кавычки – как «чуждое лексикону пишущего», «непривычное, мало употребительное» [17] и, скорее всего, непонятное читателю. В данном случае автор ограничился графической отметкой «чужеродности» слова, но в этих же целях он может использовать и вербальные средства – метаязыковые комментарии.

2. Метаязыковой комментарий, включающий объяснение значения иноязычного слова, его «перевод» (4 случая). Анализ нашего материала показал, что такой комментарий может быть за пределами текста – в сноске (2 примера):

*Почтенный Цай был мудр: он курил опиум очень долго и отлично знал, что такое **«фа-ин»*** («Возвращение г-жи Цай»).

Значение выделенного слова автор объясняет в сноске: *Фа-ин – точный перевод: штраф за курение, – реакция, выражающаяся в потребности новой порции опиума (прим. автора)* [4, с. 318].

Подобный пример:

*Господин Цай курил опиум. Но ни разу за то время, как пятнадцать раз цвели грушевые деревья, он не посетил **даянь-гуан*** («Возвращение г-жи Цай»).

В сноске: *Даянь-гуан – курильня опиума (прим. автора)* [4, с. 317].

Комментарий-толкование может даваться и в самом тексте (2 примера):

*Потом они взлетали на крышу и на верхушку стоявшего посреди дворика деревянного, белённого известью щита с большим чёрным иероглифом **«Фу», что означает – «Счастье»*** («Возвращение г-жи Цай»).

В этом случае наблюдаем сочетание двух способов введения ксенонима в русскоязычный текст – использование кавычек и толкования.

Но толкование может быть единственным ксенопоказателем при слове:

*Тридцать лет тому назад в этой местности ходил со своей шайкой свирепый хунхуз, которого звали **Лун, что значит «Дракон»*** («Путь Дракона»).

3. Метаязыковой комментарий, не включающий собственно толкования, но указывающий на наличие у слова особого смысла (1 случай):

*Тигр огромен, и на лбу у него — **полный особенного значения иероглиф «Ван»*** («Вторая смерть Шазы»).

Остальные 12 лексем-китаизмов используются автором без ксенопоказателей. На наш взгляд, можно говорить о нескольких факторах, которые обусловливают такой выбор автора.

1. Степень освоенности китаизма русским языком.

В ряду рассматриваемых нами единиц есть китайские заимствования, абсолютно освоенные русским языком, понятные широкому кругу его носителей и поэтому не нуждающиеся в пояснениях. К этой категории относится слово *женьшень*:

*Следовательно, он или безвредный искатель **женьшеня**, или зверолов* («Путь Дракона»).

Особую группу составляют слова, которые непонятны современным носителям русского языка, но были хорошо знакомы русским, жившим на Дальнем Востоке России во второй половине XIX – первой половине XX веков, и русским эмигрантам в Китае: *фанза, хунхузы, гаолян, кан, чумиза, ханшин, хана, улы, ламоуза.* Можно говорить о региональной освоенности этих слов в указанный исторический период, о чём свидетельствует следующие признаки:

1) все эти слова склоняются;

2) некоторые из них имеют собственно русские словообразовательные дериваты, что отражено и в рассказах Б. Юльского:

Шаза прилёг на кан, подложив под голову маленькую подушку из ***гаоляновой*** *мякины* («Вторая смерть Шазы»).

В котле, вмазанном в очаг, варилась ***чумизная*** *похлёбка. На канах лежали* ***хунхузские*** *винтовки, а над ними висели два маузера…* («Вода и камень»);

3) одно из этих слов – *фанза* – в русском языке приобрело семантические отличия от своего идионима: его лексическое значение отличается от значения слова 房子 (fáng zi) в китайском. С одной стороны, это значение более узкое: в отличие от房子, *фанза* означает не любое здание, строение, а его определённую разновидность – «тип традиционного жилища (в Китае, Корее и некоторых других странах); прямоугольное, как правило, двух- или трёхкомнатное строение, каркасно-столбовое, с соломенными, саманными или кирпичными стенами» [12]. С другой стороны, как видно из толкования, в определённом смысле это значение более широкое – русские называли *фанзой* не только китайские, но и корейские жилища;

4) указанные лексемы могут встраиваться в парадигматические связи с другими единицами русской лексики, например, получают синонимы:

Командир взвода изумлённо поднимает брови. Он отстёгивает кобуру револьвера, зовёт переводчика и направляется к ***фанзе****. Переводчик, гремя амуницией, бежит за ним. Мы окружаем* ***хибарку*** *полукольцом* («Путь Дракона»);

5) в тексте эти слова употребляют не только китайские персонажи, но и русские, включая русского повествователя (за исключением слова *ламоуза*).

2. Стилистический фактор. Поскольку в данном случае лексемы-китаизмы являются элементом структуры художественного текста, особенности их использования могут быть обусловлены общей коммуникативной стратегией повествования. Так, в ходе анализа мы отметили, что введение китаизмов в текст с использованием ксенопоказателей (кавычек и метаязыковых комментариев) характерно для двух рассказов, которые объединяет общий принцип повествования – «Возвращение г-жи Цай» и «Путь Дракона». Первый из них целиком построен как пересказ истории, которую «поведал» автору «старый китаец» [4, с. 316], ключевым фрагментом второго является легенда, которую рассказывает хозяин фанзы участникам экспедиции русской лесной полиции. В обоих случаях субъектом повествования является носитель китайской культуры, а адресатом – носитель русской культуры; поэтому можно сказать, что задачей повествователя является демонстрация своей культуры «чужому». В этой ситуации комментирование китайской лексики оправданно не только с коммуникативной точки зрения (читателю так будет понятнее), но и с художественно-эстетической (создаётся образ повествователя, обладающего бóльшим опытом и знанием, чем его адресат). Что касается остальных проанализированных нами рассказов, то в них повествование строится по принципу «русский автор рассказывает русским читателям о том, как проходит его служба в Китае», то есть субъект и адресат повествования относятся к одной культуре. Задача повествователя в этом случае – не показать русскому читателю китайскую культуру, а погрузить его в особый мир «русского Китая». Такое погружение должно быть непосредственным, оно не может утяжеляться дополнительными пояснениями или комментариями, и автор обходится без них, давая возможность читателю понять значение малознакомого или вовсе не известного ему слова из контекста:

От нескольких чашечек горячего ***ханшина*** *Шаза слегка опьянел* («Вторая смерть Шазы»).

Женщина была в короткой стёганой куртке и кожаных ***улах****, прикрученных к икрам тонкими ремешками* («След лисицы»).

Из первого примера легко понять, что *ханшин* – это водка, а из второго, что *улы* – это обувь.

Итак, в ходе исследования нам удалось возвести все зафиксированные в указанных рассказах Б. Юльского китайские ксенонимы к их идионимам, то есть установить происхождение (этимологию) и уточнить значение этих лексем. На наш взгляд, это имеет практическую значимость, так как для современного читателя многие из этих слов непонятны, а в научных источниках информации о них крайне мало.

Ряд выявленных единиц (*Ван*; *даянь-гуан*; *Лун*; *манту; фа-ин*; *фу*) при введении в русскоязычный текст сопровождаются ксенопоказателями, то есть подаются автором как чуждые, незнакомые читателю. Остальные китаизмы вводятся в текст без ксенопоказателей – как не нуждающиеся в особом представлении читателю. Такое отличие связано, с одной стороны, с социолингвистическим фактором – степенью освоенности китаизма русским языком, с другой стороны, со стилистическим фактором – использованием разных типов художественного повествования.

Если повествование ведётся от лица носителя китайской культуры и обращено к русскому адресату, то задачей повествователя является демонстрация своей культуры тому, кто с ней незнаком. В этом случае китаизмы вводятся с помощью ксенопоказателей, в том числе метаязыковых комментариев, и функционируют как экзотизмы. Если же повествование ведётся от лица носителя русской культуры и адресовано русскому читателю, то задачей повествователя является не демонстрация чужой культуры, а погружение читателя в особый мир «русского Китая», поэтому автор обходится без дополнительных пояснений и комментариев – либо используя потенциально знакомые читателю слова, либо давая ему возможность понять их смысл из контекста. Такой приём снимает барьер между изображаемым (в данном случае это элементы китайской культуры) и воспринимающим это изображение читателем (в данном случае это носитель русского языкового сознания): в результате читатель получает возможность ощутить себя внутри изображаемых событий, непосредственно погрузиться в них. В этом случае китаизмы функционируют в тексте не как экзотизмы, а как освоенные лексические единицы – в рамках того региона и той исторической эпохи, к которым относятся рассказы Бориса Юльского.

Полагаем, что выявленные нами особенности характеризуют не только произведения этого писателя, но и литературу восточной ветви русской эмиграции в целом, для которой наличие элементов разных этнокультур в одном пространстве является нормой.

Библиографический список

1. Лобычев А. Человек, ушедший на русский Восток. Жизнь и проза Бориса Юльского. *Зелёный легион: повесть и рассказы*. Владивосток: Альманах «Рубеж», 2011: 3 – 26.
2. Забияко А.А. Мифология дальневосточного фронтира в сознании писателей-эмигрантов. *Религиоведение*. 2011; № 2: 154 – 169.
3. Кириллова Е.О. Мотивы ухода от реальности, созерцания, отшельничества в литературе русского зарубежья Дальнего Востока (на примере произведений Б. Юльского). *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2016; № 2: 70 – 74.
4. Юльский Б.М. *Зелёный легион: повесть и рассказы*. Владивосток: Альманах «Рубеж», 2011.
5. Маринова Е.В. Экзотическая лексика как лингвистический феномен. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. Серия: Филология, 2003; № 1: 138 – 142.
6. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. *Словарь-справочник лингвистических терминов*. Москва: Астрель, АСТ, 2001.
7. Ромова О.М. Понятие «реалия» в ряду других научных терминов в лингвистике. *Вестник Московского государственного областного университета*; Серия: Лингвистика, 2010; № 2: 60–63.
8. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура*. Москва: Индрик, 2005.
9. Кабакчи В.В. *Основы англоязычной межкультурной коммуникации*. Санкт-Петербург, 1998.
10. *现代汉语词典*. 第6版, 北京: 商务印书馆, 2012. 1874页. *Словарь современного китайского языка*. Пекин: Коммерческая пресса, 2012.
11. 王海滨, 夏建新. 小米的营**养成分及**产**品研究开**发进**展**. 粮食科技与经济, 2010, 36 – 38. Ван Х., Ся Ц. Прогресс в исследованиях и разработках пищевых ингредиентов и продуктов из проса (чумизы). *Пищевые технологии и экономика*, 2010: 36 – 38].
12. *Народы и религии мира*: Энциклопедия. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1998.
13. 罗竹风, 汉语**大**词**典**. 第七卷, 上海: 汉语**大**词**典出版社**, 1991. 1554 页. Луо Ч. *Китайский словарь*. Шанхай: Chinese Dictionary Press, 1991; Т. 7.
14. 朱聪**博**. 兽**中之王** – 虎. 河南林业, 2000, 51. Чжу Ц. Царь зверей – тигр. *Лесное хозяйство*. Хэнань, 2000: 51.
15. 百度百科. 拔突. *Улы*. Байду байкэ. Available at: https://baike.baidu.com/item/%E9%9D%B0%E9%9E%A1/7130087?fromtitle=%E9%9D%B0%E9%9E%A1%E9%9E%8B&fromid=6694774&fr=aladdin
16. Забияко А.А., Забияко А.П., Чжан Ж. Лаомаоцзы, ходя, фазан, тирьда: образы взаимовосприятия китайцев и русских. *Проблемы Дальнего Востока*. 2020; № 5: 135 – 151.
17. *Правила русской орфографии и пунктуации*. Полный академический справочник. Под редакцией В.В. Лопатина. Москва: АСТ, 2009.

References

1. Lobychev A. Chelovek, ushedshij na russkij Vostok. Zhizn' i proza Borisa Yul'skogo. *Zelenyj legion: povest' i rasskazy*. Vladivostok: Al'manah «Rubezh», 2011: 3 – 26.
2. Zabiyako A.A. Mifologiya dal'nevostochnogo frontira v soznanii pisatelej-`emigrantov. *Religiovedenie*. 2011; № 2: 154 – 169.
3. Kirillova E.O. Motivy uhoda ot real'nosti, sozercaniya, otshel'nichestva v literature russkogo zarubezh'ya Dal'nego Vostoka (na primere proizvedenij B. Yul'skogo). *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 2: 70 – 74.
4. Yul'skij B.M. *Zelenyj legion: povest' i rasskazy*. Vladivostok: Al'manah «Rubezh», 2011.
5. Marinova E.V. `Ekzoticheskaya leksika kak lingvisticheskij fenomen. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. Seriya: Filologiya, 2003; № 1: 138 – 142.
6. Rozental' D.`E., Telenkova M.A. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskih terminov*. Moskva: Astrel', AST, 2001.
7. Romova O.M. Ponyatie «realiya» v ryadu drugih nauchnyh terminov v lingvistike. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*; Seriya: Lingvistika, 2010; № 2: 60-63.

8. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura*. Moskva: Indrik, 2005.
9. Kabakchi V.V. *Osnovy angloyazychnoj mezhkul'turnoj kommunikacii*. Sankt-Peterburg, 1998.
10. *现代汉语词典*. 第6版, 北京: 商务印书馆, 2012. 1874页. *Slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka*. Pekin: Kommercheskaya pressa, 2012.
11. 王海滨, 夏建新. 小米的营*养成分及产品研究开发进展*. 粮食科技与经济, 2010, 36 – 38. Van H., Sya C. Progress v issledovaniyah i razrabotkah pischevyh ingredientov i produktov iz prosa (chumizy). *Pischevye tehnologii i `ekonomika*, 2010: 36 – 38].
12. *Narody i religii mira*: `Enciklopediya. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 1998.
13. 罗竹风, *汉语大词典*. 第七卷, 上海: 汉语大词典出版社, 1991. 1554 页. Luo Ch. *Kitajskij slovar'*. Shanhaj: Chinese Dictionary Press, 1991; T. 7.
14. 朱聪*博*. *兽中之王* – 虎. 河南林业, 2000, 51. Chzhu C. Car' zverej – tigr. *Lesnoe hozyajstvo*. H`enan', 2000: 51.
15. 百度百科. 拔突. *Uly*. Bajdu bajk`e. Available at: https://baike.baidu.com/item/%E9%9D%B0%E9%9E%A1/7130087?fromtitle=%E9%9D%B0%E9%9E%A1%E9%9E%8B&fromid=6694774&fr=aladdin
16. Zabiyako A.A., Zabiyako A.P., Chzhan Zh. Laomaoczy, hodya, fazan, tir'da: obrazy vzaimovospriyatiya kitajcev i russkih. *Problemy Dal'nego Vostoka*. 2020; № 5: 135 – 151.
17. *Pravila russkoj orfografii i punktuacii*. Polnyj akademicheskij spravochnik. Pod redakciej V.V. Lopatina. Moskva: AST, 2009.

Статья поступила в редакцию 29.07.21

УДК 82.09

Myshyakova N.M., *Doctor of Arts, Professor, Russian State Hydrometeorological University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: natmih2004@mail.ru*
Kipnes L.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian State Hydrometeorological University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: ksludmila@yandex.ru*

ART HISTORY ASPECTS OF PHILOLOGICAL EDUCATION. The article raises a question of an insufficient focus of cultural studies and art history in philological education. Modern culture is characterized by active metamorphological interaction, the inclusion of literature in interactive forms of entertainment culture, which requires actualization of the applied aspects of philology and obliges the philologist to be ready to perceive and evaluate literary texts of various nature. Art history aspects of philological education include morphological characteristics of literature as an art form; the specificity of the verbal material, its "materiality"; metamorphological characteristics of a literary text – construction of an acoustic, visual picture of the world; the ratio of the visual and expressive capabilities of the verbal image; paratextual zone of a literary work – publishing, printing characteristics, film adaptations as sequels to literary works.

Key words: **philological education, literary criticism, metamorphological analysis, paratextual analysis.**

Н.М. Мышьякова, *д-р искусствоведения, проф., Российский государственный гидрометеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: natmih2004@mail.ru*
Л.В. Кипнес, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный гидрометеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: ksludmila@yandex.ru*

ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье констатируется недостаточная культурологическая и искусствоведческая направленность филологического образования. Для современной культуры характерно активное метаморфологическое взаимодействие, включенность литературы в интерактивные формы зрелищной культуры, что требует актуализации прикладных аспектов филологии и обязывает филолога быть готовым воспринимать и оценивать художественные тексты различной природы. К искусствоведческим аспектам филологии относятся морфологические характеристики литературы как вида искусства; специфика словесного материала, его «вещность»; метаморфологические характеристики литературного текста – конструирование акустической, визуальной картины мира; соотношение изобразительных и выразительных возможностей словесного образа; паратекстуальная зона литературного произведения – издательские, полиграфические характеристики, экранизации как сиквелы литературных произведений.

Ключевые слова: **филологическое образование, литературоведение, метаморфологический анализ, паратекстуальный анализ.**

Очевидное снижение статуса гуманитарного знания в системе современной культуры с наибольшей остротой проявляется в сфере филологии и филологического образования. Классическая филология обязывает читателя быть разносторонне подготовленным, читающим тексты любой природы, а всеобщая текстуализация культуры актуализирует и драматизирует этот аспект. Филологическая компетентность традиционно предполагает понимание филологического «предмета» как эстетического и художественного объекта, принадлежащего сфере культуры, в частности, художественной культуре. Гетерогенность, микшированность современной художественной среды ставит филолога перед проблемой понимать невербальную, метатекстовую реальность. В некоторой степени этим обстоятельством объясняется, во-первых, все более расходящиеся маршруты лингвистики и литературоведения и, во-вторых, стремительное расширение паратекстуальной зоны литературоведческих исследований. Состояние языка «на грани нервного срыва» [1] не может не затронуть художественного слова, в связи с чем очевидна деформация «предмета» литературоведческого анализа. Оставаясь «скромнейшей службой при тексте» [2], современная филология, выходя к универсальному знанию, все более оказывается не только погруженной в политекстовую среду, но и вынуждена интересоваться внеязыковым контекстом. Доля метаморфологического в структуре словесного произведения очевидно увеличивается, акцентируя внимание на другие художественные языки. Современная филология как никогда испытывает потребность в культурологических и искусствоведческих знаниях.

Однако именно этого практически лишен современный студент-филолог. Как правило, учебные планы филологических факультетов не включают ни культурологических дисциплин (философия, теория, история культуры), ни искусствоведческих (история, морфология искусства), ни дисциплин, знакомящих их с историей книги, основами мифологии, т.е. тех контекстных направлений знания, которые обеспечили бы «чистой» филологии широкий историко-культурный фундамент. Сокращение сроков обучения, мизерное количество часов, выделяемых на изучение специальных дисциплин, не поддающаяся объяснению тенденция сокращать количество учебных недель в семестрах с пустым расписанием на 2 – 4 недели не способствуют глубокой профессиональной подготовке и еще более драматизируют ситуацию. Казалось бы, что последовательная сосредоточенность на сугубо филологической направленности образования, в изобилии представленной в дисциплинах «по выбору», должна обеспечить высокую профессионализацию, «археологию гуманитарного знания», однако в гуманитаристике без общего культурного «гумуса» специальные знания не приживаются.

Одной из серьезных утрат можно считать культурологию как теорию и историю культуры. Теория культуры дает возможность фундировать изучение литературы пониманием места, статуса, специфики литературы в системе культуры. Концепция культуры, представленная в работах М.С. Кагана [3], позволяет не только фиксировать отдельные «феномены» культуры, чем обычно увлечены разнообразные культурологические учебники, но прежде всего находить этим феноменам место. Онтологический статус слова, экстракультурологические и интракультурологические аспекты истории словесной культуры, морфологический уровень художественной культуры, представляющий динамику совместного функционирования различных видов искусства – незаменимая и чрезвычайно важная «пропедевтика» филологического образования. Культурология обеспечивает гуманитарию знание «картины мира», манифестирующей онтологическую сращенность мира и человека, наиболее репрезентативно представленную в *текстах* культуры. Наиболее необходимой представляется именно теоретико-культурологическая компетентность, поскольку этот аспект культурологии совершенно не изучается в школе, а профессионально изучать литературу, не понимая ее места в системе культуры, по меньшей мере неразумно. Также естественно обратиться к истории культуры при исследовании истории литературы, поскольку необходимо понимание общих закономерностей художественного процесса. При изучении историко-литературных эпох и их особенностей обращение к институциональным, информационно-содержательным и морфологическим аспектам художественной культуры неизбежно.

Вторая потеря – эстетика, преподававшаяся в специалитете наряду с этикой. Нет необходимости доказывать необходимость эстетической осведомленности филолога. И соотнесенность эстетического и художественного, и сущностные

характеристики эстетических категорий прекрасного, трагического, комического и др. – обязательные составляющие литературоведческого анализа. Эстетика традиционно осознается не только как дисциплина, «взаимодействующая» с филологическими дисциплинами, но прежде всего – как их методологический фундамент. Эстетика необходима и для академического бакалавриата, формирующего «арсенал» и «почву» гуманитаристики, и для прикладной филологии, выходящей в сферу педагогики, межкультурной коммуникации, социологии и т.п.

Эстетика, понятая по-гегелевски, как философия искусства, может осознаваться как третья потеря филологического образования. Искусствоведческая «недостаточность» филологии, – пожалуй, самая болезненная утрата, внутренняя драма, в результате которой литература теряет свое сущностное основание, свою «искусность». Филология нуждается в искусствоведческой базе прежде всего в аспекте морфологического изучения образности. Именно морфология искусства предполагает изучение литературы как вида искусства, анализ соотношения *общего* и *особенного* в художественных жанрах, средствах, языках, стилях.

Таким образом, традиционная фольклорная композиция ступенчатого сужения образа могла бы оказаться полезной и в структуре образования. От культурологического «поля», через эстетический категориальный аппарат – к художественной «искусности» словесной формы, материала, к специфике литературного образа.

Компенсаторными маршрутами культурологии, эстетики и искусствознания в филологии являются прежде всего теоретические литературоведческие дисциплины. Изучение литературного образа, художественной условности, специфики художественного познания, жанрово-родового строения произведения и многих других тем предполагает обращение к эстетическим и искусствоведческим категориям. Однако это обращение внутри чисто филологических дисциплин ограничивается, скорее, констатацией основных искусствоведческих положений, тезисов. Филологу надо больше, он нуждается в понимании эстетического и художественного своеобразия словесных произведений. Методологический канон текстуальной культуры немыслим без владения разными художественными языками. Целенаправленно восполнить отсутствие культурологической и искусствоведческой подготовки могут специальные курсы, позволяющие сосредоточиться на конкретной проблеме.

Какие же сферы филологического знания наиболее нуждаются в искусствоведческой образованности?

Прежде всего – это проблемы специфики литературного образа. Особо важным для филологии является понимание *материала* словесности, его своеобразия, соотношения с материалами других искусств. Понятие «вещности», «предметности» художественного произведения, о которой пишет М. Хайдеггер [4], опирается на морфологические характеристики искусства, на представления о средствах и способах создания художественного образа, особой, творящей сущности языка. Проблемы литературной формы осознаются юным филологом именно как проблема, поскольку «материальная предметность» слова условна, умозрительна, а «доминантный очаг» (выражаясь языком медиков) восприятия литературного образа – его смысл. Сделанность словесного произведения, его искусственность, «разыгранность» [5], как правило, ускользают от профессионально неподготовленного читателя, уступая место пониманию «содержания». Неслучайно школьное литературоведение предпочитает демонстрировать художественную выразительность слова на примере феномена тропированности, при котором текст предъявляет запись «смещенного» смысла, говоря словами Б. Пастернака, и тем самым обнаруживает формальный прием. Предметность слова с очевидностью проявляется именно в сравнении с художественными языками других искусств, источниками которых являются природные материалы, воздействующие на органы чувств в отличие от умозрительной природы словесного образа. Наиболее убедительным оказывается обращение к художественному восприятию чужого языка. Понимание особенностей иных художественных языков необходимо человеку, изучающему искусство устного и письменного слова. Только ощутив словесный материал как вещный, филолог оказывается в состоянии различить приемы работы с ним и характер его взаимоотношений с содержанием текста.

Необходимость в сущностном понимании филологического «предмета» актуализируется характерным для современной культуры интенсивным размыванием границ между литературой и не-литературой. Уже литература XIX в. проявляла заметное безразличие к степени своей *художественности*. Огромную часть романной структуры занимали не-художественные пространства. Классическая литература, наполняющая романы большой историей, философией, фактами повседневности, проблематизировала практику художественного письма, прогнозировала будущие литературоведческие проблемы – природы художественного творчества, жанровых модификаций, дискурсивных переплетений художественного и документального и т.п. В современной культуре, которая не только соединяет в одном произведении тексты различной природы, но и тщательно их перемешивает, используется термин «как-художественный» текст, подчеркивающий новую дискурсивную практику. Морфологический уровень художественной культуры – один из самых значимых в формировании искусствоведческой компетентности гуманитария. Не только художественность, как универсальная характеристика искусства, приобретает конкретную осмысленность, но и «вещность» специфической, отдельной художественности каждого искусства, в частности литературы, оказывается явленной в своей дискурсивной процессуальности, стилевой уникальности.

Богатейший материал дает филологу и история культуры и искусства. Наиболее результативным было бы изучение истории культуры параллельно истории литературы. «Большая наррация» литературы обретает в истории искусства буквальную наглядность, иллюстративность. Умозрительность литературного образа, феномен «невыразимого», национальная ментальность, нуждающаяся в суммирующих характеристиках, становятся очевидными. Невербальный язык музыки, линий, красок традиционно осознается в истории искусств как наиболее точный, аксиоматичный, общечеловеческий. И классическая простота античности, и суровость средневековой архитектуры, и ренессансная живописность, и романтическая эмоциональность могут быть «просто» показаны, предъявлены.

Союз искусств наиболее органичен при изучении истории отечественной литературы, поскольку искусства говорят о родном, своем, знакомом. «Особость» русской души не поддается определению, но может быть прочувствована, услышана, увидена. Литературоцентричность русской культуры с большей определенностью осознается при сопоставительном изучении разных видов искусств. Соотношение особенностей русской речи, мелодии, иконописи, колокольных звонов, храмовой архитектуры и пр. не только расширяют общекультурную подготовку филолога, но и корректируют ценностный сектор духовной культуры, создают почву для выработки собственного профессионального суждения.

Во-вторых, это традиционная сфера морфологических взаимодействий – соотношение изобразительных и выразительных начал текста, конструирование акустической, визуальной картины мира в произведении и т.п. Метаморфологический анализ возможен при знании своеобразия художественных языков, их «границ» и возможностей, степени их близости. Искусства всегда проявляют интерес друг к другу, а в современной культуре откровенно пренебрегают своими границами. В современной гуманитаристике метаморфологические связи, как правило, обозначаются как интермедиальные. Их количество и разнообразие в художественных феноменах постоянно возрастает. Метаморфологические возможности слова оказываются неисчерпаемыми, а интермедиальное пространство безграничным [6]. Анализ литературного текста практически всегда оказывается интермедиальным, и понимание дискурсивных «ингредиентов» текста должно быть обеспечено знанием специфики художественных языков, из границ и возможностей. Морфологические взаимодействия проявляют себя на разных уровнях художественной структуры и требуют разных приемов анализа. Интермедиальность рассматривается и как «бессознательное» текста, выявляющее языковую «материю» или авторскую склонность, и как характерная для современной культуры авторская стратегия. И в том, и в другом случае профессионализм достигается не только филологической, но и искусствоведческой грамотностью. Распознавание кинематографичности словесного текста требует понимания того, что такое кадрирование, монтаж; графический образ текста опирается на умение анализировать природу линий; ритм, мелодика стиха предполагают знакомство с категориями музыкального искусства и т.п. Кроме того, наличие как-художественных текстов требует знаний в области стилистики документальных текстов, в частности журналистской дискурсивности. «Приговоренность к диалогу», о которой говорил М.С. Каган, акцентирует прикладные аспекты филологии, позволяющие идентифицировать тесты, востребованные в массовой культуре.

Именно процессы поглощения, растворения литературы в многообразных речевых практиках современности выявляют новые зоны, для которых внутри филологического образования необходима широкая культурологическая и искусствоведческая подготовка. Это зона паратекстуального изучения литературы. Понятие паратекста, активно вошедшее в литературоведение с работами Ж. Женнета в конце 80-х годов XX в., к настоящему моменту существенно раздвинуло свои границы и приобрело множество толкований [7]. В системе паратекстуальных категорий, введенных Ж. Женнетом, сейчас наиболее активно исследуются эпитекст, который обращает нас к внешним по отношению к тексту элементам (рецензии, реклама и пр.), и аллографический паратекст, отсылающий к сфере издательской и полиграфической. Начавшись с закономерного внимания к посвящениям, предисловиям, эпиграфам и т.п., паратекстуальный анализ метастазийно захватывает все новые территории. Сегодня в сфере паратекстуальных исследований оказываются маргиналии на полях старинных изданий, истории переводов, элементы книги (переплет, шрифт, гарнитура, цена, формат), экранизации, осмысленные как сиквелы, ремарки в пьесах и т.п. Это свидетельствует о том, что понятие паратекста не ограничивается литературными произведениями и переносится в область других искусств. Паратекстуальные исследования тесно связаны с интермедиальными. Традиционный словесный текст оказывается втянутым в полиморфные, гетерогенные, интерактивные художественные феномены, в связи с чем трансформируются его функции, статус, векторы коммуникации. Размеры внешних по отношению к тексту элементов неуклонно увеличиваются, что, естественно, требует иных, нефилологических методов анализа и технологий. Традиционный универсализм филологического знания не только востребован и актуален, но и способен к активному взаимодействию с новыми текстами культуры. В этой связи филологу необходимо владеть разнообразным гуманитарным инструментарием, прежде всего – культурологическим и искусствоведческим. Паратекстуальный подход открывает доступ к чрезвычайно насыщенной новациями современной культуре, которая целенаправленно развернута к потребителю искусства, месту и времени его встречи с произведением

искусства, к формату художественного мероприятия. Как показывают исследования, множество контекстных, внешних по отношению к тексту условий существенно корректируют художественный смысл произведения, особенности художественного восприятия, формируют новый тип потребителя искусства.

Таким образом, востребованность искусствоведческой подготовки филологов актуализируется прежде всего состоянием современной культуры, обязывающим специалиста-гуманитария быть активно включенным в полиформные практики бытования словесных произведений и готовым к чтению открытых, интерактивных текстов, предполагающих нестабильность художественных смыслов. Эта образовательная стратегия может быть результативна только при условии глубокого освоения системы традиционных знаний в области эстетики, философии, теории, истории культуры и искусства. Можно констатировать, что искусствоведческая компетентность не только способна расширить пространство общей культуры гуманитария, но и на профессионально высоком уровне раскрыть прикладные аспекты филологии, адекватные состоянию культуры и запросам времени.

Библиографический список

1. Кронгауз М. *Русский язык на грани нервного срыва*. Москва: АСТ: CORPUS, 2018.
2. Аверинцев С.С. Филология. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
3. Каган М.С. *Философия культуры*. Санкт-Петербург: Петрополис, 1996.
4. Хайдеггер М. *Исток художественного творения*: Москва: Академический проект, 2005.
5. Кожинов В.В. Художественный образ и действительность. *Теория литературы: Основные проблемы в историческом освещении.* Москва: АН СССР, 1962; Т.1.
6. Мышьякова Н.М. Литературное произведение в метаморфологическом аспекте. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 4.
7. Колотов А.А. Паратекстуальный подход в современном литературоведении. *Филология и лингвистика: современные тренды и перспективы исследования:* I Международная заочная научно-практическая конференция. Краснодар, 2011.

References

1. Krongauz M. *Russkij yazyk na grani nervnogo sryva*. Moskva: AST: CORPUS, 2018.
2. Averincev S.S. Filologiya. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
3. Kagan M.S. *Filosofiya kul'tury*. Sankt-Peterburg: Petropolis, 1996.
4. Hajdegger M. *Istok hudozhestvennogo tvoreniya*: Moskva: Akademicheskij proekt, 2005.
5. Kozhinov V.V. Hudozhestvennyj obraz i dejstvitel'nost'. *Teoriya literatury: Osnovnye problemy v istoricheskom osveschenii.* Moskva: AN SSSR, 1962; T.1.
6. Mysh'yakova N.M. Literaturnoe proizvedenie v metamorfologicheskom aspekte. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 4.
7. Kolotov A.A. Paratekstual'nyj podhod v sovremennom literaturovedenii. *Filologiya i lingvistika: sovremennye trendy i perspektivy issledovaniya:* I Mezhdunarodnaya zaochnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Krasnodar, 2011.

Статья поступила в редакцию 31.07.21

УДК 82.09

Myshyakova N.M., *Doctor of Arts, Professor, Russian State Hydrometeorological University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: natmih2004@mail.ru*
Kipnes L.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian State Hydrometeorological University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: ksludmila@yandex.ru*

GENRE AS A SUBJECT OF THEORETICAL JOURNALISM. The article discusses various approaches to the definition and classification of genres. Journalism is examined in the context of literature and philology, while journalistic genres are investigated within the general theory of genres. Particular attention is paid to contemporary discussions, which are characterized by two tendencies: one goes back to the works of Yu.N. Tynyanov about the historical mobility of genre forms, and the other – to the works of M.M. Bakhtin on the stability and "memory" of genres. The most fruitful are the concepts of V.A. Lukova on the tendency of genre generalization and S.N. Zenkin, who distinguishes between "genres of discourse" and "genres of text". The identification of journalistic genres is especially difficult due to immersion of the journalistic text in the media environment. The main criteria for identifying journalistic genres are determined by the signs of a genre stereotype and features of speech practice, journalistic discursiveness.

Key words: **genre, theory of genres, crisis of genre thinking, genre stereotype, journalistic discursiveness.**

Н.М. Мышьякова, *д-р искусствоведения, проф., Российский государственный гидрометеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: natmih2004@mail.ru*
Л.В. Кипнес, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный гидрометеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: ksludmila@yandex.ru*

ЖАНР КАК ПРЕДМЕТ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ

В статье рассматривается различные подходы к определению и классификации жанров. Журналистика рассматривается в контексте литературы и филологии, а журналистские жанры исследуется внутри общей теории жанров. Особое внимание уделено современным дискуссиям, для которых характерны две тенденции: одна восходит к работам Ю.Н. Тынянова об исторической подвижности жанровых форм, а другая – к работам М.М. Бахтина об устойчивости и «памяти» жанров. Наиболее плодотворными полагаются концепции В.А. Лукова о тенденции генерализации жанров и С.Н. Зенкина, различающего «жанры дискурса» и «жанры текста». Идентификация журналистских жанров представляет особую трудность в связи с погруженностью журналистского текста в медийную среду. Основными критериями идентификации журналистских жанров определяются признаки жанрового стереотипа и особенности речевой практики, журналистская дискурсивность.

Ключевые слова: **жанр, теория жанров, кризис жанрового мышления, жанровый стереотип, журналистская дискурсивность**.

Несмотря на очень долгую жизнь, категория жанра остается одной из самых проблематичных. Современное состояние литературы, в частности журналистики, характеризуется тенденциями утраты жанровой определенности, интенсивным порождением гибридных жанровых форм, что неизбежно актуализирует теоретическую рефлексию и превращает жанр в хронически актуальную проблему.

Как характеристика «надъязыковой» реальности текста, категория жанра фиксирует феномен органического единства *различий и повторений*, выражаясь языком Ж. Делёза. Система жанрово-видовых описаний обращает нас к традиционному и в то же время парадоксальному единству неповторимости, принципиальной единичности художественного произведения и его исторической повторяемости, структурной узнаваемости. Процесс постоянного исторического взаимодействия старых и новых жанров отмечался М.М. Бахтиным в работе о полифоническом романе Ф.М. Достоевского: «…ни один новый художественный жанр не упраздняет и не заменяет старых. Но в то же время каждый существенный и значительный новый жанр, однажды появившись, оказывает воздействие на весь круг старых жанров: новый жанр делает старые жанры <…> более сознательными; он заставляет их лучше осознать свои возможности и свои границы» [1, с. 299].

Основные и наиболее значимые вехи в становлении теории жанров освещены во многих работах, в частности в работе В.А. Лукова [2]. Исследователь прослеживает формирование особой науки о жанрах и родах литературы, начиная с появления в 1920 г. особого термина «генология», введенного представителем французского сравнительно-исторического литературоведения Полем Ван Тигемом. Наиболее значительными В.А. Луков полагает вклад отечественных социологической и формальной школ и М.М. Бахтина. Именно в полемике М.М. Бахтина и Ю.Н. Тынянова четко обозначились две противоположные тен-

денции во взглядах на природу жанра, которые до сих пор остаются «ядром» дискуссий. Один вектор полемики, восходящий к позиции Ю.Н. Тынянова, указывает на историческую подвижность жанровых форм, другой вектор, основанный на работах М.М. Бахтина, акцентирует устойчивые черты жанров.

Новый уровень осмысления жанров, как справедливо отмечает В.А. Луков, начинается в 70-е годы XX в. В этом периоде выделяется работа М.С. Кагана «Морфология искусства», в который жанр рассматривается как универсальная морфологическая категория. Особым достоинством этой работы В.А. Луков считает историческое рассмотрение художественных систем и системно-структурный метод. Тем не менее исследователь полагает, что более результативным является историко-теоретический подход, позволяющий изучать действительный процесс зарождения и развития жанров.

Как показывают многочисленные исследования, плодотворными оказываются оба подхода. Полипарадигматичность морфологической картины мира обнаруживает в категории жанра, как, впрочем, и во многих других, поливалентные возможности. Описывая различные морфологические системы, жанр приобретает, говоря словами Ж. Бодрийяра, «прибавочную стоимость знака», расширяет семантическое поле своего функционирования. Как универсальная эстетическая категория, жанр участвует в описании различных художественных систем, но каждый раз, приобретая некую семантическую специфичность, сохраняет свою категориальную определяемость. История жанров, демонстрируя разные возможности порождения жанров в разные периоды, не отменяет теорию жанра, а, скорее, обогащает ее. Современная полемика об исторической и теоретической жизни жанра вполне созвучна давнему высказыванию Э. Базена: «Наука есть способ выявления общих начал, и потому история как наука призвана не довольствоваться перечислением отдельных наблюдений, но вскрывать причинную взаимосвязь между различными частными фактами» [3, с. 101]. Сложные гетерогенные структуры обычно предполагают разные подходы, выявляющие их внешние и внутренние детерминанты. В эстетике выделяются эксплицитный и имплицитный типы исследования, а М.С. Каган, анализируя культуру, предлагает говорить об экстракультурологических и интракультурологических тенденциях. Исследование жанровых образований в различных морфологических сферах также предусматривает соотношение их общей и частной истории.

Жанровая проблематичность, естественно, характеризует и сферу журналистики. Практически во всех работах отмечается в качестве доминирующей современной тенденции интенсивные жанровые трансформации, деформирующие традиционные классификации и создающие длинные ряды различаемых, но жанрово проблематичных текстов. Тем не менее очевидно, что во всех морфологических и дискурсивных разновидностях текстов, в том числе журналистских, жанр сохраняет за собой статус одного из определяющих классификационных показателей, формирующих горизонт восприятия.

Проблема журналистских жанров не может быть решаема вне общелитературного, общетеоретического контекста. Как ни странно, во множестве работ о журналистике не часто можно встретить разговор об отношении журналистики и филологии. По наблюдению одного из авторов, часто имеет место понимание журналистики как деятельности, которая «должна полностью подчиняться запросам рынка, индустрии» [4, с. 11]. Современность диктует свои правила, но, как писал еще Аристотель, разрыв родственных связей чреват трагедией, а родство журналистики и литературы не вызывают сомнений. Очевидно, что изначальная природа журналистики – работа со словом. «Журналистский текст, журналистское содержание, которым формировались представления аудитории – вот что в России всегда было важным», – утверждается в статье Е.Л. Вартановой [4, с. 12].

Факт рождения журналистики как «индустрии информации», по выражению Б.И. Есина, традиционно датируют началом XVIII в., но истоки журналистики как особой разновидности литературного труда уходят в глубокую древность, связаны с практикой устного слова, ораторским искусством, правилами риторики. Мастерство публичного выступления навсегда вошло в практику журналистского письма как *ценностная* характеристика текста, его *публицистичность*. Закономерно, что публицистика, иногда противопоставлявшаяся литературной критике, определятся в краткой литературной энциклопедии как «высший род журналистики» [5].

Теснейшим образом журналистика связана с литературной критикой. Сотрудничество писателей в журналах и газетах – одна из знаменательных страниц в истории литературного развития. Естественно, что теоретическое и историческое изучение журналистики во многом базируется на классическом филологическом категориальном аппарате. Несмотря на то, что современная журналистика расширила свои границы, превратившись в «мощную идеологическую силу», «феномен творчества и политики» [6, с. 3], она до сих пор фундируется и живет искусством слова.

Внутри литературно-критической деятельности журналистика освоила ее жанры (очерк, фельетон, заметка, рецензия, статья и др.), стилистику, пафос. Литературно-критические жанры, в свою очередь, восходят к прозаическим эпическим жанрам, например, рассказам. Невозможно исследовать что-либо словесное, не учитывая его историю. Медийное бытование журналистики, являющей собой интермедиальный текст, объединяющий визуальные, акустические, зрелищные, вербальные и пр. практики, все еще демонстрирует эссенциальный, генерирующий статус слова. Естественно, что и проблемы журналистских жанров вписываются в сферу теоретического литературоведения.

Осмысленная в классических работах В.М. Жирмунского, Б.В. Томашевского, М.М. Бахтина, Ж. Женнета, Ж. Деррида, Ц. Тодорова и множестве других, став обязательным разделом любого литературоведческого учебника, категория жанра продолжает оставаться актуальной. Теоретическая журналистика, обращенная к журналистской деятельности, все более расширяющейся и приобретающей статус одной из влиятельнейших культурных стратегий, смотрит на проблему жанров оптимистично. Именно теоретическое осмысление жанровых деструкций представляется возможностью обнаружить в бессистемных жанровых модификациях упорядочивающий классификационный принцип, *жанровый закон*, пользуясь выражением Ж. Деррида, и тем самым восстановить распадающуюся *связь времен*.

Теоретическое литературоведение констатирует более мрачную картину. В работе «Олитературенное время. (Гипо)теория литературных жанров» И.П. Смирнов утверждает, что для современной культурной ситуации характерны утрата теоретического пафоса и научного интереса к своеобразию художественного творчества [7]. Исследователь полагает, что причин этому несколько. В качестве основной И.П. Смирнов называет утрату литературой своего былого значения. Литература лишилась внутренней свободы, поскольку метастазийно развивающаяся индустрия развлечений заинтересована прежде всего в художественной продукции, которая пользуется массовым спросом и предназначена для скрашивания досуга, а не для экзистенциальных тревог. В современной культуре актуализируются давние проблемы рецептивной эстетики, анализирующей взаимоотношения автора, произведения и читателя. Одно из основных положений рецептивной эстетики – понимание произведения как результата коммуникации между автором и читателем – в ситуации обращенности к массовому читателю, превратившемуся в потребителя, пользователя и обладающего разным читательским и житейским опытом, лишает литературу традиционной «самоценности».

Второй момент, который И. Смирнов считает одной из причин кризисного состояния литературы, – это распространение медиатехнологий, поставивших литературу в ряд обслуживающих структур, поставляющих прикладные тексты доминирующей визуальной культуре. Кризис литературоцентричности классического XIX в. предчувствовался и был описан в знаменитой работе В. Беньямина «Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости», а в отечественной культурологии – в трудах И.И. Иоффе.

Третьим фактором, способствующим «деавтономизации» литературы и науки о ней, И. Смирнов называет распространение интермедиальных исследований, представленных прежде всего работами немецкого теоретика электронных медиа Фр. Киттлера, в которых история литературы предстает зависимой от различных трансляционных технологий.

В теоретических работах С.Н. Зенкина тоже констатируется «упадок жанрового мышления» [8, с. 32]. Автор полагает, что наиболее очевидным это становится на примере жанровых трансформаций романа, который, по шутливому определению Э. Золя, может являть собой «все что угодно». Принципиальным и значимым является не многообразие жанровых романных форм, а прецедент формообразования, в котором доминирует не традиция и норма, а культурный спрос. Жанровая гибкость, способная отражать «неготовую», по словам М.М. Бахтина, действительность, оказалась плодотворной и особо востребованной в современной культуре, меняющейся особенно быстро. Современная ситуация журналистских жанров характеризуется аналогичными процессами.

Второй причиной жанровых деформаций С.Н. Зенкин считает появление массовой словесности и формирование нового жанрового сознания. Задачей теории в этом случае становится не нейтральное описание, а «полемическое деконструирование» литературных структур, обнаруживающее их относительный характер. Для современной литературы, таким образом, характерно «внежанровое состояние».

Еще более категорично вопрос о жанровых идентификациях решается в работе Ж.-М. Шеффера «Что такое литературный жанр?» [9]. Констатируя схожесть критериев, на основании которых определяются признаки того или иного жанра, автор предлагает отказаться от классификации жанров и исследовать способы и логику их образования.

Созвучие общей теории жанров и теории журналистских жанров очевидно. Аналогична и двунаправленность теоретических рефлексий – исследование конкретных жанровых новообразований и поиски нового жанрового «канона», потребность в классификационных обобщениях и схемах. Попробуем выявить в многочисленных и разнообразных исследованиях наиболее перспективные позиции.

Прежде всего обратимся к наиболее устойчивому определению жанра. Соотнося современную терминологию с «Поэтикой» Аристотеля, остающейся до сих пор фундирующим гуманитарным текстом, мы обычно идентифицируем жанр как подражание *предметам*, род – как *способ* подражания, а подражание разными *средствами* – как виды искусства. Отсюда вытекает понимание литературного жанра как разновидности литературного рода, например, рассказ, новелла, роман как разновидности эпического рода. Тем не менее даже в этой несколько упрощенной схеме содержится указание на *неоднородность* рода и жанра. Род

как способ (эпический, лирический, драматический) более независим, свободен от *предмета*. Жанр несет в себе единство *что* и *как*, у него разные «признаковые содержания», пользуясь выражением И.П. Смирнова, для определения которых требуется разный инструментарий. Предмет как структурный определитель акцентирует тематический аспект текста, и в современной культуре тематическое зонирование часто выполняет функцию жанрового кластера.

Во всех современных определениях жанра (литературоведческих и журналистских), при всем их многообразии, есть лейтмотивная характеристика – это *содержательно-формальная* категория. Отсюда – почти непреодолимые сложности в классификации. Вспомним обеспокоенность Гегеля чрезмерностью содержания, перерастающего свою форму в период романтической стадии искусства. В литературоведении сложность исследования «архитекстовых», «надфразовых», «метатекстуальных» феноменов в единстве с их живой историей решается различением концептуальных объектов исследования. Поэтика изучает универсальные структуры словесности, теория литературы – отдельные конкретные тексты, в которых текст как бы сам себя исследует, определяет собой свою категориальную принадлежность. Такие тексты С.Н. Зенкин называет «автометатекстами».

Исследование журналистских жанров представляет особую трудность. Во-первых, их чрезвычайно много. Во-вторых, их природа изначально гетерогенна. Главное – они погружены в иную среду – медийную, техногенную, рекламную. По мнению многих авторов, специфика современного журналистского жанра детерминируется в большей степени медийным пространством и может рассматриваться не как жанр, а как способ существования контента в формате новых технологий. Деформация текста своим информационным носителем давно является одной из обсуждаемых проблем. В работах Ж. Женнета, все, что не связано с творческой деятельностью автора, а является следствием работы медийных посредников (редакторов, издателей), определяется как один из видов паратекстуальности – аллографический паратекст. Статус этого аллографического паратекста в журналистике достаточно высок. Он не только свидетельствует о характерном для современности смещении интереса к периферийным областям текста, но и касается природы журналистского «речевого акта». Изъятие журналистского текста из медийной среды аналогично разрыву «родственных связей». Несмотря на то, что многие исследователи склонны видеть в тотальности СМИ убывание классических традиций, угрозу антропности и т.п., исследование интермедиальности журналистских текстов, в частности их жанровой идентичности, открывает новые пути к пониманию глобальных культурных процессов, механизмов связи человеческого и техногенного, обнаружению универсального «гумуса» словесности, художественности.

Одной из ключевых проблем в изучении жанров является проблема статуса жанра. В литературе проблема статуса жанра не нейтральна по отношению к проблеме ее природы. В литературе мы сталкиваемся с трудностью различения литературных и не-литературных словесных текстов, поэтому «жанровые категории <…> поскольку они претендуют быть классами текстов с содержательной дефиницией, напрямую связаны с проблемой определения литературы» [9, с. 9]. Литературное произведение рассматривается Шеффером в аспекте модальности: «литературное произведение – это всегда не только текст как синтаксико-семантическая цепочка элементов, но также, и прежде всего, совершающийся акт межчеловеческой коммуникации, сообщение, посылаемое некоторым лицом в специфических обстоятельствах и со специфической целью и получаемое другим лицом в столь же специфических обстоятельствах и со столь же специфической целью» [9, с. 70].

Категория модальности высказывания, дополняющая жанровые дефиниции, приобретает особую значимость в идентификации журналистских жанров. Доминантным показателем журналистики как вида деятельности и как многофункционального социального института является ее коммуникативная функция и предназначенность. Закономерно, что в теоретической журналистике наиболее востребованной является теория речевых жанров М.М. Бахтина. Исследование коммуникативной модели, в которой работают не только словесный текст, но и разнообразные паратекстуальные и интермедиальные компоненты, наиболее результативно. Теория речевых жанров, с точки зрения В.В. Дементьева, является «одной из немногих действующих на практике моделей коммуникации, учитывающих такие важные параметры, как ситуация и сфера общения, стиль, форма речи, способы оформления начала и конца речи, передачи инициативы в диалоге, а также стратегии и тактики ведения коммуникации» [10, с. 7]. Судя по многим исследованиям, транспонирование этих проблем в сферу журналистики актуально.

Каковы же критерии жанровой идентификации? Подводя итоги разговору о жанрах, С.Н. Зенкин пишет, что стоит различать два понятия – «жанры дискурса», характеризующие устройство отдельных частей текста, и «жанры текста» [11], определяющие систему завершения, оформления и осмысления всех жанров дискурса, существующих в тексте. Проблема жанровой идентификации является в виде соотношения романное – роман, трагическое – трагедия, басенное – басня и т.п. Таким образом, критериями идентификации жанра оказываются признаки жанрового стереотипа, «объективной памяти жанра» (по М.М. Бахтину) и особенности словесного «говорения», речевая практика, журналистская дискурсивность. Поскольку основной журналистской стратегией является стратегия коммуникабельности, журналистские жанры можно рассматривать как инструментальные артефакты, помогающие медиаиндустрии создавать контент, соответствующий ожиданиям аудитории. Именно дискурсивность, являющая эксклюзивной для конкретного содержания, автора и аудитории, позволяет идентифицировать жанр как журналистский, литературно-критический или медийный. Критерий дискурсивности перекликается с мыслью М.М. Бахтина о принадлежности жанра не к тексту, а к высказыванию.

Таким образом, можно констатировать, что дискуссионный этап в разговоре об идентификации жанров еще далек от завершения. Общая констатация жанрового кризиса не останавливает попытки исследовать происходящие изменения и выработать критерии возможных классификаций. Основная трудность работы с журналистскими жанрами – работа в иной среде, переход в открытую зону техногенного пространства, актуализирующего коммуникационные, развлекательные аспекты литературы; в среде, которая ориентирована не на индивидуальность автора, а прежде всего – на решения потребителя. В этой связи исследование дискурсивных свойств текста, позволяющих точнее понять идейные, нравственные, художественные ориентации автора, представляется наиболее перспективным. В лингводискурсивной направленности исследования с наибольшей вероятностью может быть обнаружена и сохранена «память жанра».

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. *Собрание сочинений*: в 7 томах. Москва: Русские словари. Языки славянской культуры. 2002; Т. 6.
2. Луков В.А. Жанры и жанровые генерализации. *Проблемы филологии и культурологии.* 2006; № 1.
3. Базен Ж. *История истории искусства: от Вазари до наших дней*. Москва, 1994.
4. Вартанова Е.Л. К вопросу об актуализации теории журналистики и теории СМИ. *Вопросы теории и практики журналистики.* 2017; Т. 6.
5. Дедков И.А. Публицистика. *Краткая литературная энциклопедия.* Available at: http://feb-web.ru/feb/kle/Kle-abc/ke6/ke6-0722.htm
6. Беспалова А.Г., Корнилов Е.А., Короченский А.П. и др. *История мировой журналистики.* Москва – Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2003.
7. Смирнов И.П. *Олитературенное время. (Гипо)теория литературных жанров.* Санкт-Петербург: РХГА, 2008.
8. Зенкин С.Н. *Введение в литературоведение.* Москва: РГГУ, 2000.
9. Шеффер Ж.-М. *Что такое литературный жанр.* Москва: Едиториал УРСС, 2010.
10. Дементьев В.В. *Теория речевых жанров*. Москва: Знак, 2010.
11. Зенкин С.Н. *Теория литературы. Проблемы и результаты*. Москва: Нло, 2017.

References

1. Bahtin M.M. Problemy po`etiki Dostoevskogo. *Sobranie sochinenij*: v 7 tomah. Moskva: Russkie slovari. Yazyki slavyanskoj kul'tury. 2002; T. 6.
2. Lukov V.A. Zhanry i zhanrovye generalizacii. *Problemy filologii i kul'turologii.* 2006; № 1.
3. Bazen Zh. *Istoriya istorii iskusstva: ot Vazari do nashih dnej*. Moskva, 1994.
4. Vartanova E.L. K voprosu ob aktualizacii teorii zhurnalistiki i teorii SMI. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki.* 2017; T. 6.
5. Dedkov I.A. Publicistika. *Kratkaya literaturnaya `enciklopediya.* Available at: http://feb-web.ru/feb/kle/Kle-abc/ke6/ke6-0722.htm
6. Bespalova A.G., Kornilov E.A., Korochenskij A.P. i dr. *Istoriya mirovoj zhurnalistiki.* Moskva – Rostov-na-Donu: Izdatel'skij centr «MarT», 2003.
7. Smirnov I.P. *Oliteraturennoe vremya. (Gipo)teoriya literaturnyh zhanrov.* Sankt-Peterburg: RHGA, 2008.
8. Zenkin S.N. *Vvedenie v literaturovedenie.* Moskva: RGGU, 2000.
9. Sheffer Zh.-M. *Chto takoe literaturnyj zhanr.* Moskva: Editorial URSS, 2010.
10. Dement'ev V.V. *Teoriya rechevyh zhanrov*. Moskva: Znak, 2010.
11. Zenkin S.N. *Teoriya literatury. Problemy i rezul'taty*. Moskva: Nlo, 2017.

Статья поступила в редакцию 31.07.21

УДК 811

Ovcherenko U., *postgraduate, Faculty of Philology, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov postgraduate, postgraduate,*
E-mail: ovcherenko1993@gmail.com

ART AS A METHOD IN THE WORK OF KAZAKHSTAN WRITERS. The article is dedicated to the modern literary process in Russian in Kazakhstan. The paper examines the aspect of depicting various types of art in the work of Kazakhstani prose writers. It is revealed how the biography of the author of a work can influence the thematic layer of a literary work. The work of D. Nakipov (the novel "The Circle of Ash"), R. Seisenbaev (the novel "Voices of the Night") and I. Odegov (the story "Without Pajamas" from the collection "Stump" and "Every Love") is analyzed for the use of images of various types of art – literary as such, fine, musical. The question of the presence in the texts of Kazakhstani writers of a direct synthesis of arts is touched upon (I. Odegov, D. Nakipov). The role and ideological content of the image of art in the text of the works of Kazakhstani writers is revealed. The article notes high aesthetic significance of the works of modern Kazakhstani prose writers.

Key words: **literature of Kazakhstan in Russian, contemporary prose, art, prose of Kazakhstan, image of art.**

У. Овчеренко, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, E-mail: ovcherenko1993@gmail.com*

ИСКУССТВО КАК МЕТОД В ТВОРЧЕСТВЕ КАЗАХСТАНСКИХ ПРОЗАИКОВ

Статья посвящена современному литературному процессу на русском языке в Казахстане. В работе рассматривается аспект изображения различных видов искусства в творчестве казахстанских прозаиков. Выявляется, как биография автора произведения способна повлиять на тематический пласт литературного произведения. Анализируется творчество Д. Накипова (роман «Круг пепла»), Р. Сейсенбаева (роман «Ночные голоса») и И. Одегова (рассказ «Без пижамы» из сборника «Культя», цикл «Любая любовь») на предмет использования образов различных видов искусства – литературного как такового, изобразительного, музыкального. Затрагивается вопрос о наличии в текстах казахстанских писателей непосредственно синтеза искусств (И. Одегов, Д. Накипов). Выявляется роль, функция и идейное наполнение образа искусства в тексте произведений казахстанских писателей. В статье отмечается высокая эстетическая значимость работ современных казахстанских прозаиков.

Ключевые слова: **литература Казахстана на русском языке, современная проза, искусство, проза Казахстана, образ искусства.**

Новейшая литература Казахстана на русском языке представляет собой сложное, разнородное, постоянно развивающееся явление, разнообразное как в плане выбора литературных направлений, так и жанрового, а также тематического предпочтений. Писатели более не ограничиваются заданными европейскими канонами, а предпочитают вносить в произведения восточные черты организации текста, культурные образы и т.д. Последние годы русская и русскоязычная литература Казахстана переживает небывалый подъем как среди отечественного, так и зарубежного читателя, в связи с этим все чаще привлекает к себе внимание ученых-литературоведов, все чаще становится объектом изучения. С.М. Алтыбаева в своей книге «Казахстанская проза периода Независимости: традиция, новаторство, перспективы» пишет: «В казахской художественной прозе периода независимости, имеющей развитые традиции лиро-эпического и широкоформатного, с яркой национальной образностью, реалистического повествования, выделяются качественно новые для нее постмодернистские, неомифологические, неореалистические и иные дискурсы» [1, с. 5]. Внимание к теме искусства в творчестве казахстанских писателей не ограничивается экфрасисом – авторы часто обращаются к искусству как предмету изображения в литературе. М.Ю. Лотман в труде «Семиотика» отмечает необходимость изучения искусства как знаковой системы: «Но знаки используются и системами, накапливающими духовный опыт людей. Произведения искусства создают образы реального мира, которые служат накоплению и передаче информации, – эти образы тоже знаки» [2, с. 9]. Лотман говорит о том, что тексты, содержащие в себе всю историю культуры, работают на расширение границ семиотического пространства. Идея синтеза искусств получила наиболее полную реализацию в произведениях Серебряного века. В XXI веке идея взаимосвязи литературы и других форм искусств актуализируются в связи с расширением творческого аппарата литературы, позволяющей смешивать в одном произведении приемы различных литературных течений (черты постмодернизма в «новом реализме» и т.д.) Целью работы является анализ изображения различных видов искусств в творчестве казахстанских писателей новейшего периода. Задачи исследования: проанализировать творчество трех авторов из числа наиболее ярких казахстанских прозаиков современности, выявить в текстах произведений изображения искусств, а также роль образов искусств в их произведениях.

Искусство как предмет изображения

В данной статье мы рассмотрим такой феномен творчества казахстанских русскоязычных писателей, как особое внимание к искусству в качестве предмета изображения.

При исследовании текстов многих литературных фигур стоит принимать во внимание то, что часть казахстанских писателей имеет определенную творческую биографию, связанную с иными видами искусства, кроме литературы. Самыми яркими примерами являются Д. Накипов, являвшийся ведущим солистом балета ГАТОБ имени Абая с 1964 по 1985 годы; Илья Одегов, кроме литературной деятельности занимающийся и музыкой (основал творческое объединение «Фопајаго», также является автором музыки для ряда художественных и документальных фильмов, с 1998 по 2009 год пел в смешанном хоре под руководством заслуженного артиста СССР А.В. Молодова). Однако не только у этих авторов искусство в произведениях выступает в качестве объекта изображения – тенденция такова, что казахстанский писатель в массе своей имеет широкий кругозор и глубокое понимание искусства в целом.

Д. Накипов в романе «Круг пепла» использует экфрасис танца, что достаточно необычно для литературы – экфрасис ассоциируется в большей степени с образом предмета живописи или архитектуры. Однако Накипов с помощью персонажа-балетмейстера Доки показывает, что умение танцмейстера восстановить версию танца в его лучшей вариации в условиях, когда видеозаписи еще недоступны, само по себе экфрастично: «С благодарностью он мог часами слушать почтенную…сухощавую балерину… когда она на 5-ти квадратных метрах своей кухни могла скупо, лишь намеками на движение, чем собственно движением, показать старый текст вариации, уточняя его множеством пояснений о характере построения мизансцены…» [3, с. 120]. Примечательно, что автор называет набор танцевальных па «текстом», что приводит нас к некоей тождественности литературы и танца в своей сути – и то, и другое ведет повествование, хоть и разными способами. Несмотря на ремесленные подробности, танец предстает подлинным искусством, одухотворенным и светлым. Так, в театральной среде существует легенда о Духе, переходящей от одной балерины к другой, как высшая степень признания ее дара и танцевального мастерства. Дух отмечает только тех танцовщиц, которые отдают душу своему делу: «… когда где-то на другой сцене и в иной стране появляется новая правопреемница священного духа-дара, чьей силы достаточно нести необъемный груз и способность источать из себя, своего тела, свет танца!» [3, с. 98]. По Б.А. Успенскому, экфрасис является не просто художественным описанием предмета (как щит Ахилла), а «знаком знака знака», то есть экфрасис не столько описывает, сколько моделирует реальность через ее восприятие, создавая тем самым новую [4]. Отражение этой идеи находит в романе «Круг пепла», где законам танца подчинен весь алматинский пласт повествования. Именно танец связывает воедино всех героев, а факт передачи Духа другой Балерине расценивается как чудо: «…этот ураганный по своей стремительности и гигантский по энергетике перенос-переход-исход-вселение Духа… являются одним из важных условий существования не только Танца, но и Вселенной». Таким образом, экфрасис танца в романе Накипова выполняет функцию связи между собой персонажей и связи их с идеей Абсолюта (идея всеединства широко распространена среди билингвальных авторов Казахстана).

Кроме танца, автор обращается к живописи. История ГАТОБ имени Абая 60-х годов тесно связана с фигурой Сергея Калмыкова, работавшего художником-оформителем сцены и написавшего множество декораций к постановкам в театре. В тексте романа одним из персонажей является художник Калмык – прототип Сергея Калмыкова. В тексте подчеркивается неразрывность мастерства исполнения декорации и мастерства танца на сцене: «С таким задником любая опера зазвучит, как мечта Моцарта, никакой Сальери ее не убьет» [3, с. 64]. Более того, именно Калмык рисует задник, использованный в постановке последнего танца Балерины на сцене, из которого на подмостки сошел Дух: «… а одно из них улыбалось-манило и трансформировалось прямо на глазах в медузно-жемчужно-прозрачную эманацию танцующей феи-пери-женщины-розы…» [3, с. 64]. Живопись оказывается частью Театра и частью Абсолюта, без нее немыслимо представить полную картину танца.

В тексте романа встречаются и нотные записи некоторых адажио, написанных по стихам Накипова и ставших музыкальным сопровождением некоторых театральных постановок. Таким образом, знакомый с нотной грамотой читатель может прочитать ноты и получить фоновую музыку для чтения того или иного отрывка текста.

Все вместе позволяет рассматривать роман «Ночные голоса» с точки зрения эксперимента в области синтеза искусств.

Р. Сейсенбаев в романе «Ночные голоса» осмысляет само по себе литературное искусство как феномен с помощью метароманной структуры текста. Е.Б. Скороспелова в работе «Русская проза XX века. От А. Белого («Петербург») до Б. Пастернака «Доктор Живаго», исследуя прозу о художнике, называет это явление романом о романе, «романом творческого самосознания» или «метароманом» [5]. В.Б. Зусева-Озкан называет особенностью метароманной структуры наличие не только событийного повествования, но и рефлексии над процессом создания произведения [6]. И.В. Суслова выделяет «возвышенный» и «сниженный» варианты осмысления творческого акта [7]. Структура романа «Ночные голоса» состоит из событийного плана повествования и рамочного текста, включающего осмысление Айдаром Курмановым природы собственного творчества. Примечательно, что роман включает в себя ранее опубликованные рассказы Сейсенбаева, на связь этих рассказов в общее целое «работает» сквозной образ рассказчика Айдара Курманова, Рамочный текст же является вместилищем идеи текста.

В произведении описываются размышления Айдара Курманова о том, что мешает ему сдвинуть процесс написания романа с мертвой точки: «… и решил написать роман, два года терзался он и терзал свою старенькую пишущую машинку, роман застопорился сразу же после первой части…» [8, с. 19]. Ведется повествование о том, как сложно дается Айдару Курманову работа над произведением, которое должно было изобразить жизнь простых людей, рядом с которыми автор трудился на разных работах и которых встречал при разных обстоятельствах. Описываются сомнения Айдара Курманова относительно его писательских способностей: «… но, зная, цену каторжного писательского труда, заранее пошел бы он на эту мучительную пытку?... может, бросить писать, видимо, не моего ума и характера это дело, я переоценил степень своего таланта и зря понадеялся на свои скромные способности» [8, с. 21 – 22]. Также рассматривается вопрос влияния на фигуру писателя и его творчество произведений его любимых писателей – Айдар Курманов в качестве своих идейных вдохновителей выделяет Николая Паустовского, Юрия Казакова и Нодара Думбадзе. Особая роль отведена статье Ю. Казакова «О Мужестве писателя», которая «помогла мне (*Айдару Курманову – прим.*) в тяжелую пору обрести себя» [8, с. 102]. Автором подчеркивается необходимость литературного ученичества как творческого этапа в жизни каждого писателя, важность влияния литературных фигур на ум писателя. Кроме этого, мнимый автор романа «Ночные голоса» отмечает следующий важный аспект: любое большое творчество начинается с малых зарисовок. Айдар Курманов говорит о том, как важно иной раз зорко подмечать и точно воспроизводить реальность для того, чтобы затем облечь ее в литературную форму: «… месяц назад он вновь почувствовал неодолимую тягу к сочинительству, и, хотя это не было литературой в общепринятом смысле слова, а являлось лишь точной фиксацией увиденного и услышанного, он был доволен, ибо этого малого было для него достаточно, чтобы внутренне окрепнуть и вновь поверить в силу свою и возможности» [8, с. 191]. Автор подчеркивает, что большое произведение начинается с бытовых зарисовок и тем, в которые затем вдыхается идея, которые далее подчиняются стройному повествованию полотна целого произведения. Размышляет Айдар Курманов и о природе своего творения: что в итоге вышло из-под его пера – цикл рассказов ли, роман ли или еще только эскиз романа?

Таким образом, из вышеизложенного следует вывод, что изображение искусства слова в произведении необходимо Роллану Сейсенбаеву для того, чтобы раскрыть внутренний мир своего героя, показать, сколько труда стоит за таким понятием, как «вдохновение», а также продемонстрировать читателям и критикам свой творческий метод.

Илья Одегов в рассказе «Без пижамы» из сборника «Культя» обращается к музыкальному искусству. Писатель сочетает эротизм с музыкой, описывая процесс сублимации сексуального желания юноши-музыканта: «И Витька уходит… откидывает крышку старенького пианино и кладет пальцы на клавиши. Начинает с правых, самых высоких, тоненьких, как ее пальчики, постукивает по лодыжкам трезвучиями, гладит икры глиссандо, выпуклыми аккордами трогает ее колени, добирается до среднего регистра… Звук становится мягче, проникновеннее, объемнее. Легкими арпеджио он ласкает ее бедра, крадущимися пиццикато приподнимает трусики и замирает на мгновение, как перед прыжком в пропасть, чтобы уже в следующее – прыгнуть, проникнуть внутрь и с приглушенными мажорно-счастливыми тремоло защебетать, затрепыхаться от удовольствия там, внутри. Но щебет тремоло приобретает под пальцами все большую крепость, темп увеличивается, к страстным тенорам присоединяются победоносные басы, звук разрастается ликующим крещендо, подключается весь регистр, вовлечены все октавы, пальцы едва успевают, старенькое пианино сотрясается, и в кульминации крещендо звук вдруг обрывается» [9]. В данном рассказе музыка становится метафорой ощущений тела (или, можно сказать, представлений об ощущениях, ведь реально герой не переживает событий, изображаемых музыкальным произведением), с помощью специфических музыкальных терминов происходит сближение чувственного удовольствия и эстетического наслаждения героя. В нашей статье «Грани телесности и анаграмма: Текст как Тело. Сборник «Культя» И. Одегова» мы рассматриваем постмодернистскую константу телесности и ее отражение в творчестве писателя, в частности, в рассказе «Без пижамы» образ музыки помогает выстроить культурную доминанту телесности, сохраняя как предельную откровенность, свойственную в общем постмодернизму, так и не теряя некоторой эротической завуалированности. Характерная для эстетики постмодернизма в целом сексуальность как семиотическая артикуляция в противовес сексуальности как физиологической практике выступает идейным центром данного рассказа [10]. Метафора чувственности в тексте является актом перекодировки телесного в духовное, что уже не свойственно постмодернизму. Несмотря на то, что такие выводы кажутся логическим противоречием, необходимо учитывать общую стилистику творчества Одегова. Как и большинство казахстанских прозаиков, он работает в полистилистике и «миксует» приемы различных течений литературы, то есть его нельзя непосредственно отнести ни к реалистам, ни к модернистам, ни к постмодернистам. Подобная картина отражена в целом в современной литературе. В данном случае Одегов берет только идею постмодернизма, а воплощает ее уже другими приемами.

Можно утверждать, что музыка как предмет изображения в данном рассказе выступает в роли своеобразного художественного метода, призванного обозначить связующее звено между физическим и духовным состоянием героя.

Писатель обращается к теме музыки и в цикле «Любая любовь», имеющим авторское жанровое определение «концерт в 7 частях»: музыка выступает в качестве структурной основы, а также своеобразного показателя динамики событий, описываемых в новеллах. В работе Ж. Изтаевой и А.А. Джундубаевой «Музыкальный нарратив концерта И. Одегова «Любая любовь» исследователи называют тип синтетичного повествования в рассказах «музыкальным нарративом» [11] и подчеркивают определенную ритмичность каждой из частей текста и цикла в целом. Сама по себе идея попробовать совместить законы разных музыкальных жанров и литературный сюжет свидетельствует о пребывании автора цикла в игровом постмодернистском поле, причем читателю даются «подсказки», помогающие ему «попасть в ритм». Каждая из частей «концерта» имеет ритм, свойственный тому или иному музыкальному жанру: первая часть посвящена вальсовому трехтактному ритму, вторая – джазу, третья – фолку, четвертая – шансону и т.д. Музыка в данном случае служит автору для создания атмосферы и своеобразного ритма текста. Приведем пример из первого рассказа: «Раз-два-три, раз-два-три играл оркестр, а день тогда был желтым, солнечным и осенним», «И такая тоска, такая тоска, такая тоска!» [12]. Трехкратные повторы в тексте создают ритм повествования.

Можно утверждать, что музыка как предмет изображения в творчестве Одегова выступает в роли своеобразного художественного метода, призванного либо обозначить связующее звено между физическим и духовным состоянием героя, либо структурировать текст.

Итак, собранный материал и его анализ наглядно демонстрируют, что писатели Казахстана обращаются не только к разным видам искусства, но используют образы искусства в своих произведениях в соответствии с индивидуальными художественными исканиями. Д. Накипов в романе «Круг пепла» обращается к живописи как к способу идейного выражения мысли о всеобщем единстве сущего. Р. Сейсенбаев в виду сложной, многослойной структуры его романа «Ночные голоса» использует образ литературы как в качестве средства раскрытия характера героя, так и в качестве композиционного элемента, связывающего в единое повествование отдельные элементы текста, делая искусство слова своего рода подкрепляющим обрамлением для внешне связанных только фигурой рассказчика событий романа. И. Одегов в рассказе «Без пижамы» и цикле «Любая любовь» использует образ музыки в качестве своего рода художественного метода, позволяющего выразить одну из граней постмодернистской константы телесности. Все это говорит о том, что казахстанская литература на русском языке готова не только к смелым экспериментам с европейскими канонами, но и к адаптации этих канонов под особенности казахстанской культуры.

Библиографический список

1. Алтыбаева С.М. *Казахстанская проза периода Независимости: традиция, новаторство, перспективы*. Алматы, 2018.
2. Лотман Ю.М. *Семиосфера*. Санкт-Петербург: Искусство, 2000.
3. Накипов Д. *Круг пепла*. Роман интенций. Алматы, 2005.
4. Успенский Б.А. *Семиотика искусства*. Москва, 1995.
5. Скороспелова Е.Б. *Русская проза XX века. От А. Белого («Петербург») до Б. Пастернака «Доктор Живаго»*. Москва, 2003.
6. Зусева-Озкан В.Б. *Метароман как проблема исторической поэтики*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва: РГГУ, 2013.
7. Суслова И.В. *Типология «романа о романе» в русской и французской литературах 20-х годов XX века*. Диссертация … кандидата филологических наук. Пермь, 2006.
8. Сейсенбаев Р. *Ночные голоса*. Алматы: ИП «RS», 2017.
9. Одегов И.А. *Культя*. Рассказы. *Новый мир*. 2014; № 1.
10. Овчеренко У.В. Грани телесности и анаграмма: Текст как Тело. Сборник «Культя». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2020; Т. 13; Выпуск 7: 37 – 41.

11. Изтаева Ж. Джунжубаева А.А. Музыкальный нарратив концерта И. Одегова «Любая любовь». *Проблемы поэтики и стиховедения VIII*: Международная научно-теоретическая конференция, посвященная 90-летию Казахского национального педагогического университета имени Абая. Алматы, 2018: 94 – 99.
12. Одегов И.А. Любая любовь. *Журнальный зал*. 2012, № 1.

References

1. Altybaeva S.M. *Kazahstanskaya proza perioda Nezavisimosti: tradiciya, novatorstvo, perspektivy*. Almaty, 2018.
2. Lotman Yu.M. *Semiosfera*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo, 2000.
3. Nakipov D. *Krug pepla*. Roman intencij. Almaty, 2005.
4. Uspenskij B.A. *Semiotika iskusstva*. Moskva, 1995.
5. Skorospelova E.B. *Russkaya proza XX veka. Ot A. Belogo («Peterburg») do B. Pasternaka «Doktor Zhivago»*. Moskva, 2003.
6. Zuseva-Ozkan V.B. *Metaroman kak problema istoricheskoj po`etiki.* Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva: RGGU, 2013.
7. Suslova I.V. *Tipologiya «romana o romane» v russkoj i francuzskoj literaturah 20-h godov XX veka*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Perm', 2006.
8. Sejsenbaev R. *Nochnye golosa*. Almaty: IP «RS», 2017.
9. Odegov I.A. *Kul'tya*. Rasskazy. *Novyj mir*. 2014; № 1.
10. Ovcherenko U.V. Grani telesnosti i anagramma: Tekst kak Telo. Sbornik «Kul'tya». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2020; T. 13; Vypusk 7: 37 – 41.
11. Iztaeva Zh. Dzhunzhubaeva A.A. Muzykal'nyj narrativ koncerta I. Odegova «Lyubaya lyubov'». *Problemy po`etiki i stihovedeniya VIII*: Mezhdunarodnaya nauchno-teoreticheskaya konferenciya, posvyaschennaya 90-letiyu Kazahskogo nacional'nogo pedagogicheskogo universiteta imeni Abaya. Almaty, 2018: 94 – 99.
12. Odegov I.A. Lyubaya lyubov'. *Zhurnal'nyj zal*. 2012, № 1.

Статья поступила в редакцию 31.07.21

УДК 811

Islamova L.Ya., *postgraduate, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: islamova_lyuba@mail.ru*
Evloeva A.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: am-evloeva@mail.ru*

THE THEME OF HOMELAND AND NATURE AS THE DOMINANT OF DZHABRIL ALBAKOV'S POETRY. The article studies the poetic world of D. Albakov. Some facts of the poet's personal and creative biography are revealed. The analysis focuses on the thematic range of the poet's lyrics, which is characterized by the richness and diversity of the content layer, internal unity. Concreteness, emotionality. It is noted that D. Albakov's poetry is presented in the Ingush language and has not yet been translated into Russian. The main attention is focused on the disclosure of the theme of motherland and nature of the native land by the poet, comprehended in the context of the theme of the mother, for which the wealth of artistic, expressive and lexical means of the native language is used. The researchers conclude that patriotism, citizenship, endless love for people, for life, for nature are the basic principles that are fully reflected in the poetic world of D. Albakov. The attractive and fascinating power of his poetry is in the simplicity and depth of thought, the emotional fullness of the created images and richness of lexical tools. Thus, his work is inscribed in the treasury of the culture of the Ingush people.

Key words: **comprehension, poetic world, lyrical hero, mother's image, landscape, poem, motherland, native land, surrounding world, nature.**

Л.Я. Исламова*, аспирант, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: islamova_lyuba@ mail.ru*
А.М. Евлоева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: am-evloeva@mail.ru*

ТЕМА РОДИНЫ И ПРИРОДЫ КАК ДОМИНАНТА ПОЭЗИИ ДЖАБРАИЛА АЛБАКОВА

Статья посвящена исследованию поэтического мира Дж. Албакова. Раскрываются некоторые факты личной и творческой биографии поэта. В процессе анализа акцентируется внимание на тематическом диапазоне лирики поэта, для которой характерно богатство и многоплановость содержательного пласта, внутреннее единство, конкретность и эмоциональность. Отмечается, что поэзия Дж. Албакова представлена на ингушском языке и до настоящего времени не переведена на русский язык; основное внимание сосредоточено на раскрытии поэтом темы Родины и природы родного края, осмысляемой в контексте темы любви к матери, для чего используется богатство художественно-выразительных и лексических средств родного языка. Авторы делают вывод о том, что патриотизм, гражданственность, бесконечная любовь к людям, к жизни, к природе являются основными принципами, которые во всей полноте нашли отражение в поэтическом мире Дж. Албакова. Притягательная и завораживающая сила его поэзии – в простоте и глубине мысли, эмоциональной наполненности созданных образов и богатстве лексического инструментария. Тем самым его творчество вписано в сокровищницу культуры ингушского народа.

Ключевые слова: **осмысление, поэтический мир, лирический герой, образ матери, пейзаж, стихотворение, Родина, родной край, окружающий мир, природа.**

В ингушской поэзии имя Джабраила Албакова появилось в конце 1950-х годов. Для этого времени характерен процесс активизации в развитии национальной художественной культуры, эволюционный рост жанровых модификаций прозы и поэзии [1 – 9]. Этот период для ингушской литературы характеризуется яркими творческими индивидуальностями: Г. Гагиев, А. Хашагульгов, А.-Г. Угурчиев, С. Арчаков, М. Вышегуров, А. Плиев, И. Торшхоев и др., «масштаб творчества которых определил обращенность к осмыслению как конкретно-исторических, так и вечных тем, глубину решения проблем эпохального значения» [3, с. 385].

На этом этапе движения национальной художественной мысли зажглась звезда Джабраила Албакова, которому было отпущено для земной жизни всего 28 лет. Но осталась его поэзия, наполненная светом добра и безмерной любви к жизни, к своему народу. Созерцая мир вокруг, поэт воспевал красоту человеческих отношений, любовь, дружбу как основу всего сущего на земле, труд, счастье. Однако составляющими суть содержания его поэзии, бесспорно, выступает любовь к матери, к родному краю, к его природе, осмысливаемая сквозь призму духовной памяти народа. При этом грусть – естественное состояние души художника, ощущавшего себя частицей мироздания, в котором ему предначертано было «проблеснуть блестящим метеором, оставить после себя длинную струю света и благоухания – и исчезнуть во всей красе своей» [5, с. 334].

Творческий путь поэта начался в школьные годы, однако активизация литературной деятельности приходится на конец 50-х годов, период студенчества: в 1959 году Дж. Албаков поступает на историко-филологический факультет Чечено-Ингушского педагогического института.

В эти годы, наряду с начинающими авторами, в коллективном сборнике поэзии и прозы «Къона дегаш» («Молодые сердца», 1959) был опубликован цикл стихов Дж. Албакова, в которых доминирующее место занимает тема природы: «Лаьтта» («Земля»), «Шовда» («Родниковая вода»), «Іуйре дика хийла» («Чтоб утро было добрым»), «Зизаш» («Цветы»), «Хьалхара лоа» («Первый снег»), «Аз дунен тІа тамаш ю цхьан низах» («Одной я силе удивляюсь на земле») и другие. В них отразился интерес к традициям народной поэзии, многоплановой описательности и символике.

С начала 1960-х годов стихи Дж. Албакова публикуются на страницах газеты «Сердало» и альманаха «Утро гор». Первый сборник стихов «Наьна кулгаш» («Руки матери») был издан в Чечено-Ингушском книжном издательстве в 1967 году, а второй – «Палмисте», в котором он с сыновьей любовью воспел дорогой его сердцу уголок земли – село, где он родился, откуда был депортирован четырехлетним ребенком в Казахстан, куда вернулся через тринадцать лет, пройдя через тяжелейшие моральные и физические испытания. Этот сборник вышел в свет в 1969 году, после смерти поэта. В 1985 году был издан третий поэтический сборник – «Лоамашкара мух» («Горный ветер»).

Творчество поэта представлено на родном (ингушском) языке. Оно тесно связано с родным краем – Ингушетией. На самой высокой пронзительной ноте поэт воспевал все то, что он видел, что было близко его национальному самосознанию. И потому неудивительно, что содержательной доминантой поэтического мира Дж. Албакова является тема Родины, раскрываемая в ее многогранном проявлении. С особой силой она выражена в стихотворениях «ПалгІайче, хьо еза

сона» («Люблю тебя, моя Ингушетия»), «Даьхенна» («Родине»), «Са юрт» («Мое село») и других.

Характерная особенность поэзии Дж. Албакова состоит в том, что тема Родины осмысливается в синтезе с темой природы. *Родина* для поэта понятие, имеющее очень важное, глубокое значение: конкретно очерченное, реалистичное, оно постепенно наполняется нравственным смыслом ко всему, что прямо или опосредованно связано с землей предков.

К примеру, стихотворение «Г1алг1айче, хьо еза сона» («Люблю тебя, моя Ингушетия»), в которой поэтический образ родины, постепенно развертываясь, приобретает вполне конкретные черты, от строфы к строфе раздвигаются пространственные границы родной Ингушетии.

«Родина характеризуется для поэта родными тропинками, знакомыми улочками и домами, реками и горами, всем тем, что связывает человека с местом его рождения. Вместе с пейзажем родного края, полюбить отчизну помогает уважение и почитание предков. Эти чувства испытывает поэт, гордый за свой народ» [8, с. 180].

Чувства лирического героя, трепетные, яркие и целостные в своем движении, с удивительной силой переданы в заглавной строфе стихотворения «Г1алг1айче, хьо еза сона» («Люблю тебя, моя Ингушетия»):

Г1алг1айче, хьо еза сона,	Ингушетия, я люблю тебя,
Во1а нана езаш мо,	Как сын родную мать свою,
Гаьна, гарга, дикан, вона	И в печали, и в радости, вдали и вблизи
Хьоца дакъа ду дего [1, с. 17].	С тобой неразрывно сердце мое

Чувства лирического героя объемлет каждый клочок родной земли, включая горную ее часть – «суровый и величественный край, где возвышаются многовековые башни, облака, питающие неукротимый, быстрый Терек, горы и овраги, реки – Арамхи, Асса, Сунжа, Камбилеевка; пшеничные поля, что колышутся как морские волны, радуя взор; гордые и свободолюбивые братья-ингуши» [1, с. 17].

С удивительной нежностью создает поэт образ ингушских девушек, благодаря созидательному труду которых обновляется его Родина и без которых не представляет жизни. Они для него, «как кислород для легких, как вода для рыбы». В равной мере поэт признается в любви к старцам, которых не пощадило время, говорит, что испытаний, выпавших на их судьбу, с лихвой хватило бы на несколько жизней, но они выдержали, выстояли, прошли проверку на жизнестойкость, силы духа, верности и любви к «родному пепелищу и отеческим гробам». И, конечно же, с особой силой выражено поэтом чувство любви к матерям, что воспитали достойных сыновей и дочерей. И это образ, образ матери, труженицы, хранительницы семейного очага, является, наряду с темой родины и природы, сквозным в поэтическом мире Дж. Албакова.

Теме природы посвящено стихотворение «Хьалхара лоа» («Первый снег»). Поэт воспевает красоту и чистоту заснеженной земли, сравнивая белые снежинки с детскими мыслями, с молочной чистотой:

Бера уйлаел цIенагIа,	*Чище мыслей ребёнка,*
Шурал а кIайх са коа,	*Белее молока, во дворе моём*
ЮвргIа буллаш санна,	*Покрывая землю, словно одеялом*
Дуж хIалхара лоа.	*Ложится первый снег* [1, с. 27].

Пейзажные картины и образы выразительно и поэтически точно передают общее настроение и мироощущение художника, воспевающего природу простым, звучным, мраморно чистым голосом. Создание таких эмоционально-образных картин по силам только личности, наделенной тонким эстетическим вкусом, живущей в гармонии с окружающей его миром людей и природы:

Мотт 1омабича, х1ара	*Как первые слова*
Бера багара дош	*Из уст ребенка,*
Дожаш санна, царех	*Который учится говорить,*
Х1ара чоалпинг йож	*Падает каждая снежинка* [1, с. 27].

Снег в поэзии Дж. Албакова – не столько символ чистоты: в нем заключен гораздо больший смысл – философский и нравственный. Рисуя картину заснеженной зимы, поэт стремится ориентировать читателя не только на созерцание красоты пейзажа. Важно, чтобы оно доставляло эстетическое наслаждение, т.е. восприятие шло на уровне души, ибо, «несмотря на то, что людям не свойственно различать природные красоты так, как это дано поэту или художнику, их творчество, посвященное природе, помогает читателю лучше познавать, любить и сохранять ее» [4, с. 264].

Для создания поэтической картины первого снега автор использует богатейший арсенал изобразительно-выразительных средств языка: эпитеты, «*первый снег», «грязные ноги»;* сравнения: «*чище мыслей ребёнка», «и снег белее молока»;* фразеологизмы: «*словно одеяло ложится», «как с уст ребёнка слетает слово»*. Стихотворение имеет кольцевую композицию: в заключительной строфе используется тот же метафорический ряд, что и в первой.

Искренне, с юношеской непосредственностью рисует поэт яркие образы родного края – высокие горы, быстрые реки, зеленые травы и леса. В его поэтическом мире прослеживается неразрывное единство человека и природы. Особенно ярко эта мысль выражена в стихотворении «1уйре дика хийла» («Чтоб утро было добрым»):

Б1аргаш лоздеш ч1оаг1а къег тхирийла,	*Ослепляя глаза, сияет солнце в росе,*
Керда ди хьувш боагIа дошо малх.	*Восходит оно, возвещая о новом дне.*
Лаьтта, лоамаш, Iуйре дика хийла,	*Земля, горы, чтоб утро было добрым!*
Iуйре дика хийла шун, ва нах!	*Доброго вам утра, люди!* [1, с. 70].

Подобно тому, как профессиональный художник пишет картину, автор создает образ наступающего утра: «ласточки вьют свои гнезда, паук плетет паутинку, девушки идут к роднику, чувствуя дуновение утреннего ветерка». Читая эти строки, невольно переносишься в этот уголок неземной красоты, наполненный богатыми поэтическими образами.

Природа в лирике Албакова многолика и разнообразна. Связь с пейзажем прослеживается и в стихотворении «Бийса» («Ночь»). Особенность его состоит в том, что поэт через описание ночной природы, передается душевное волнение лирического героя, оказавшегося в плену великого чувства любви, переполнявшего его душу.

Баьде енай бийса тховсара,	*Ночь сегодня пришла темная,*
Дийнахь болх баь юрт йижай.	*И село погрузилось в сон.*
Бакъда, сона-м магац тхьовса,	*Только я не могу уснуть,*
Хьох ю уйла чуйижай. [1, с. 50]	*Думаю о тебе.*

Всеобъемлющее чувство любви обострило не только слух, зрение, но и чувства, мысли, переживания одинокой души, слившейся с миром природы. Он наблюдает за сиянием звезд, «слышит их тихий говор» друг с другом:

Юрта Iаьржа кхоллар кхоллаш	*Погружая село в тьму,*
Шортта йоагIаш бийса я,	*Наступает тихо ночь,*
ВIаши дагар дувца долаш	*Делясь друг с другом сокровенным,*
Сийрда къегаш седкъий да.	*Ярко сверкают звёзды* [1, с. 28].

Родная природа для поэта представляет огромную ценность. Для ее описания поэт использует богатый языковой инструментарий, в том числе эпитеты и сравнения, которые делают его более глубоким, чувственным, ярким и красочным. К примеру: «Сайре юрта» («Вечер в селе»):

Седкъа гучабаьннаб. Бийса	*Звезда появилась.*
Яккха цхьаннахьа бижаб мух.	*Чтобы где-то переночевать,*
Х1ара коара сигала нийсса	*утих ветер.*
К1ура тоашал ураг1ъух.	*С каждого двора прямо в небо*
	Поднимаются клубы дыма [1, с. 80].

Лейтмотив стихотворения – отношение к природе должно быть действенное, бережное, доброе.

В стихотворении «Аз дунен т1а тамаш ю цхьан низах» («Одной я силе удивляюсь на земле») повествуется о силе цветка, который, как считает поэт, является украшением жизни. Он радует собой все живое вокруг, старым напоминает о прошлом, о бурной и безмятежной юности и молодости, а молодым дарит любовь. В этом и сила цветка, удивляющая и восхищающая лирического героя.

Символика цветов, растений зародилась еще в глубокой древности. «Поэты, художники, архитекторы с помощью того или иного цветка, пытались выразить «Чувственное и интеллектуальное восприятие природы». [7, с. 12] Злость (обида) проходит из сердца любимой, и меняется речь людей при упоминании слова «цветы», ибо они способны затронуть самые сокровенные струны сердца каждого:

1а езача йо1а зизаш лушше,	*Как только подаришь любимой девушке цветок,*
Цабезамо хьалъяь г1ала йох,	*Рушится неприятием воздвигнутая башня.*
Ши саг зизаш дувца волавелча,	*Удивительно меняется их речь* [1, с. 79].
Тамашийна хувцалу цар лер.	

Язык цветов помогает выражать те или иные чувства, и неважно, какого рода цветок. Даже ребенок при его виде, «как бы сильно не плакал», утихает. А тем, кто губит и не ценит их, автор выражает свой гнев:

Беро мо вай дорхал йоаю зизо,	*Как ребенок, цветок укрощает нашу свирепость,*
Из кагдьчоа кхайкаю эг1азал.	*Его сломавшему, я выражаю свой гнев*
	[1, с. 79].

Таким образом, содержательный аспект поэзии Дж. Албакова богат и многогранен. «У него нет пустых, не жизненных, не помогающих жить произведений. Одни из них пронзают плоть, другие приносят радость душе, третьи заставляют задуматься. Это все разные стороны жизни, и поэт, который пишет о них, показывает жизнь во всей ее полноте» [2, с. 3]. Патриотизм, гражданственность, бесконечная любовь к людям, к жизни, к природе являются основными принципами, которые во всей полноте нашли отражение в поэтическом мире Дж. Албакова. Притягательная и завораживающая сила его поэзии – в простоте и глубине мысли, эмоциональной наполненности созданных образов и богатстве лексического инструментария.

Библиографический список

1. Албаков Д.М. *Г1алг1айче, хьо еза сона: Люблю тебя, моя Ингушетия*: Стихотворения. Магас, 2003.
2. Арчаков С. Мысли о любимом поэте. *Сердало.* 1991; 12 февраля.
3. Дахкильгов И.А., Мартазанова Х.М. Национальная литература. *Ингуши.* Москва, 2014.
4. Евлоева А.М. Албаков Джабраил Мурцалович. *Х1анзара г1алг1ай литература (Современная ингушская литература):* в 4 т.Нальчик, 2011; Т. 2: 254 – 273.

5. Костоев А.У. Кому кланяюсь, а кому – нет. *Ореховое дерево*. Москва, 2007.
6. Мартазанова Х.М. *Художественная концепция человека и истории в прозе Идриса Базоркина*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Нальчик, 2005.
7. Мартазанов А.М., Мартазанова Х.М. Ингушская историческая повесть: И.М. Базоркин «Призыв», Б.Х. Зязиков «Именем республики». *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 516 – 518.
8. Мартазанов А.М., Мартазанова Х.М. Капитон Чахкиев: писатель, мыслитель, гуманист. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 392 – 394.
9. Исламова Л.Я., Мартазанова Х.М. Художественное осмысление проблемы трагического в поэзии Саида Чахкиева. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 506 – 508.

References

1. Albakov D.M. *G1alg1ajche, h'o eza sona: Lyublyu tebya, moya Ingushetiya*: Stihotvoreniya. Magas, 2003.
2. Archakov S. Mysli o lyubimom po`ete. *Serdalo*. 1991; 12 fevralya.
3. Dahkil'gov I.A., Martazanova H.M. Nacional'naya literatura. *Ingushi*. Moskva, 2014.
4. Evloeva A.M. Albakov Dzhabrail Murcalovich. *H1anzara g1alg1aj literatura (Sovremennaya ingushskaya literatura):* v 4 t.Nal'chik, 2011; T. 2: 254 – 273.
5. Kostoev A.U. Komu klanyayus', a komu – net. *Orehovoe derevo*. Moskva, 2007.
6. Martazanova H.M. *Hudozhestvennaya koncepciya cheloveka i istorii v proze Idrisa Bazorkina*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Nal'chik, 2005.
7. Martazanov A.M., Martazanova H.M. Ingushskaya istoricheskaya povest': I.M. Bazorkin "Prizyv", B.H. Zyazikov "Imenem respubliki". *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 2 (81): 516 – 518.
8. Martazanov A.M., Martazanova H.M. Kapiton Chahkiev: pisatel', myslitel', gumanist. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 392 – 394.
9. Islamova L.Ya., Martazanova H.M. Hudozhestvennoe osmyslenie problemy tragicheskogo v po`ezii Saida Chahkieva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 506 – 508.

Статья поступила в редакцию 03.08.21

УДК 811

Islamova L.Ya., *postgraduate, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: islamova_lyuba@mail.ru*
Evloeva A.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: am-evloeva@mail.ru*

THEME OF THE MOTHERLAND AND MOTHER IN THE POETRY OF DZHABRYIL ALBAKOV AND SAIDA CHAKHKIEV. The article presents a study of thematic range of poetry of classics of Ingush literature D. Albakov and S. Chakhkiev. It is noted that the depth of feelings determines thematic richness and diversity of problems of the poets' lyrics. However, the poetic world of D. Albakov is characterized by an appeal to eternal themes and images, while the content aspect of S. Chakhkiev's poetry, since the poet comprehends concrete historical themes, is the past of his native people. At the same time, their poetic creativity is distinguished by inner unity, concreteness, eventfulness, high emotional-figurative fullness. It is revealed that the dominant place in the artistic world of D. Albakov and S. Chakhkiev is occupied by the theme of motherland and mother, which is viewed in close unity. The researchers conclude that the depth of internal experiences determined significance of the lyrics of D. Albakov and S. Chakkhiev, in which deeply vital themes, ideas, images are embodied. An important component of the content of their poetic world are motherland and mother, the meaning of human life, a person's duty to the motherland and nature, such are the eternal themes of being.

Key words: **lyrics, theme, comprehension, poetic world, lyric hero, mother's image, landscape, poem, motherland, native land, patriotism, world around, nature, D. Albakov, S. Chakhkiev.**

Л.Я. Исламова, *аспирант, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: islamova_lyuba@mail.ru*
А.М. Евлоева, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: am-evloeva@mail.ru*

ТЕМЫ РОДИНЫ И МАТЕРИ В ПОЭЗИИ ДЖАБРАИЛА АЛБАКОВА И САИДА ЧАХКИЕВА

Статья посвящена исследованию тематического диапазона поэзии классиков ингушской литературы Дж. Албакова и С. Чахкиева. Отмечается, что глубина переживаний определяет тематическое богатство и разнообразие проблематики лирики поэтов. Однако для поэтического мира Д. Албакова характерна обращенность к вечным темам и образам, тогда как содержательный аспект поэзии С. Чахкиева шире, так как поэт осмысливает и конкретно-исторические темы, прошлое родного народа. При этом их поэтическое творчество отличает внутреннее единство, конкретность, событийность, высокая эмоционально-образная наполненность. Выявлено, что доминирующее место в художественном мире Дж. Албакова и С. Чахкиева занимает тема родины и матери, осмысляемая в тесном единстве. Авторы делают вывод о том, что глубина внутренних переживаний определила значительность тем лирики Дж. Албакова и С. Чахкиева, в котором нашли воплощение глубоко жизненные темы, идеи, образы. Однако важными составляющими содержания их поэтических миров явились темы Родины и матери, смысла жизни человека, его долга перед Родиной, природой – вечные темы бытия.

Ключевые слова: **лирика, тема, осмысление, поэтический мир, лирический герой, образ матери, пейзаж, стихотворение, Родина, родной край, патриотизм, окружающий мир, природа, Д. Албаков, С. Чахкиев.**

В ингушской литературе второй половины XX века важная роль принадлежит Джабраилу Албакову и Саиду Чахкиеву, творческое становление которых пришло на период, когда в национальной словесности наблюдается развитие практически всех жанровых форм: эпоса, лирики и драматургии [1 – 6]. На этом этапе активизировали свою литературную деятельность писатели старшего поколения: И. Базоркин, Б. Зязиков, Х.-Б. Муталиев, С. Озиев, А. Хамхоев, Дж. Яндиев и др.), которых отличало «стремление к всестороннему художественному анализу явлений жизни, психологической мотивации поступков героев, к масштабному осмыслению закономерностей исторического развития» [2, с. 384]. Национальный литературный процесс обогатился талантливой молодежью – А. Боков, М.-С. Плиев, А. Хашагульгов, И. Торшхоев и другие. По богатству тематической палитры и разнообразию осмысляемых проблем к ним примыкали Дж. Албаков и С. Чахкиев, яркие творческие индивидуальности. Однако тема Родины, чувство к которой стало определяющим суть их национального самосознания, стала магистральной темой их лирики. Эти два поэта – одни из немногих в ингушской поэзии, у которых нежный образ матери сливается с образом Родины воедино: Мать дала им жизнь, воспитала в них всеобъемлющее чувство любви к родной земле, а Родина – уверенность и силы жизни, надежды на будущее. Обратимся к стихотворению «Отчизна» С. Чахкиева:

Ты – любовь и забота,
Оплот и твердыня!
Говорю, наделенный завидной судьбой:
– О Отчизна моя, моя Мать-героиня.
Что сравнится с тобой?!
Кто сравнится с тобой?! [6, с. 34].

В стихотворении, каждая строчка которого несет в себе высокую степень одухотворенности, простоты, искренности, эмоциональности, передана любовь к родине. С. Чахкиев, человек и поэт, с полным основанием мог бы сказать, что он жив одним великим чувством – чувством Родины. Просто, естественно, глубоко поэтично говорит о Родине и Дж. Албаков в стихотворении «Г1алг1айче, хьо еза сона» («Люблю тебя, моя Ингушетия»), в котором выражено чувство неразрывности с родной землей:

Г1алг1айче, хьо еза сона, — Как сын родную мать свою,
Во1а нана езаш мо, — Люблю тебя, родная Ингушетия,
Гаьна, гарга, дикан, вона — В печали и в радости, вдали и вблизи
Хьоца дакъа ду дего [1, с. 17]. — С тобой неразрывно сердце мое.

В стихотворении создан обобщенный образ матери, создающей уют, излучающей свет и тепло, охраняющей от всего злого, недоброго. Лирический герой питает к матери нежные чувства, его сыновняя любовь к ней безмерна:

Г1алг1ай ноаной беза сона, Люблю ингушских матерей я,
Сох кхетаргвац цар ца ваьр. Меня поймет лишь тот, кто им рожден.
Г1алг1айче, хьо еза сона, Люблю тебя, моя Ингушетия
Со се г1алг1а воландаь. [1, с.18]. Потому что я – ингуш.

Живое, трепетное чувство сыновьей любви к матери-земле, взрастившей и вскормившей с младенческих лет, выражается в стихотворениях Д. Албакова и С. Чахкиева. Поэты едины в выражении главной мысли: вне Родны они не представляют своей жизни, а по сути – ее вовсе не существует. Тема Родины не нова для поэзии, она – предмет воспевания на протяжении многих веков, однако эстетическое воздействие стихотворений Джабраила Албакова и Саида Чахкиева заключается в том, что они вносят в ее осмысление свой неповторимый оттенок, эмоциональность, образность.

Лучшие лирические произведения Джабраила Албакова созданы в последние годы его жизни, когда он был тяжело больным. Одно из таких стихотворений называется «Бехк ма била» («Прости»). Оно автобиографично, поскольку лирический герой выражает мысли, чувства, переживания самого автора, который посредством поэтического слова обращается к своим родным, близким. В нем и безграничная грусть, и сердечная преданность. Поэт чувствует свою вину перед отцом, братом, сестрой за то, что не может быть для них опорой в жизни, так как прикован к постели. Однако с особой пронзительной художественной силой в нем выражено сыновнее чувство к матери, у нее просит он прощение за свое бессилие, за недуг, приковавший его к постели:

Бехк ма билла, нана, бехк ма билла, Выросши, как цветок в саду,
Беша зиза кхувш мо хьал а кхийна, Сегодня остался, как пень лежать,
Гудар мо висав со тахан алла, И только в сердце лишь бьется жизнь.
Гунахь доацаш хилар мара дийна. Прости меня, мама, прости… [1, с. 20].
Бехк ма билла, нана, бехк ма билла

Внутреннее состояние лирического героя, лишенного возможности жить, творить, быть полезным для семьи, общества, жизни в целом раскрывается посредством рефрена, лексических повторов: «Прости меня, мама, прости». По справедливому утверждению А. Костоева, «слово «мама» в поэзии Д. Албакова не только наиболее часто встречаемое: это главный, сквозной образ, с которым связано все самое сокровенное в жизни поэта. С мыслями о матери соизмеряет он добро и зло, с любовью к матери связывает светлые начала жизни. Никто не способен быть столь верным и последовательным в своих чувствах, проявлять неистощимое терпение, как мать. Он больше всего на земле жалеет и чтит мать, ближе и роднее ее у него нет никого» [3, с. 451 – 452]. В стихотворении «Наьна кулгаш» («Руки матери») эти чувства поэта находят максимальное выражение. Самую трудоемкую, непосильную работу выполняют руки матери, самую вкусную еду готовят руки матери. Прикосновение материнских рук приносит душевное успокоение, облегчает боль и страдание. Стихотворение написано в форме антитезы: в первой части автор говорит о том, что:

Уж кхелладац Их создали не для того,
т1ем т1а накъавоахаш Чтоб, на войну провожая,
Ви1ий дегах эгаш хьерча, С замиранием сердца обнимать сына.
Уж кхелладац Их создали не для того,
шоай ц1е шонкаш йоахаш Чтобы в красных мозолях
Кхеваьча во1а тега мерчи [1, с.14]. Выросшему сыну саван сшить.

Лирический герой отрицает смерть как разрушительную силу, сопряженную с невосполнимой утратой, душевными травмами. Созидательное начало связывается с образом матери, способной на великие муки и столь же высокое самопожертвование во имя жизни. Именно эта тема поднимается во второй части стихотворения, отмечая, истинное предназначение материнских рук:

Наьна кулгаш кхеллад нус чуяха, Руки матери созданы,
Несий карара ийдеш ви1ий Чтобы невестку ввести в свой дом,
бераш ага дехка, Чтобы внуков укладывать в люльку,
Ага теркош яг1аш Укачивая их,
Царна вахар, дега й1овхал тела [1]. Дарить им жизнь и тепло сердца.

Дж. Албаков, поэт, мыслитель, с присущей ему искренностью, человеколюбием и патриотизмом поэтическим словом отстаивал светлые начала жизни во всех ее проявлениях. Заключительным аккордом в решении вопросов бытия для него становятся Родина и мать. В его стихах передаются не столько внешние особенности изображаемого, сколько эмоциональное настроение, отражающее внутренний мир самого поэта. Сложный, многогранный образ родного края синтезируется с образом матери и в стихотворении «Нана» Саида Чахкиева. Образный строй его метафоричен. Метафоры у С. Чахкиева играют особую роль: они служат выражением психологического состояния лирического героя. Для стихотворения, написанного в форме обращения, наряду с лексико-грамматическими и синтаксическими средствами языка (метафорами, сравнениями, эпитетами и т.д.), автор использует поэтический рефрен. К матери обращается лирический герой с просьбой:

Мать живого всего, ты похожа, Земля, на ребенка.
Мне б суметь тебе спеть колыбельную песню любви!
Но, услышав твой плач, я кричу тебе – слышишь ты? – громко:
– *Нана, бей же тревогу!*
На помощь людей позови! [6, с. 61].

Суть содержания стихотворения определяет борьбу полярных миров – «писатель размышляет о том, что есть добро и зло, свет и мрак, истина» [4, с. 58]. Мир лирического героя многообразен и противоречив. «Это – раздумье о человеке, его месте в жизни: это огромная забота и любовь ко всему живому» [5, с. 70]:

Ты – моя колыбель… Над тобою проносятся птицы,
Эти черные птицы, затмившие свет синевы.
О, не дай им кружить, чтоб однажды тебе развалиться!
Нана, бей же тревогу!
На помощь людей позови! [6, с. 61].

С ненавистью поэт описывает «черных птиц», опускающихся на землю, чтобы утопить взгляд детей «в их же чистой и звонкой крови». Идея отразить зло мира всеобщими усилиями является в нем преобладающим. Все стихотворение наполнено горячим призывом к всеобщей борьбе против зла и насилия во всем мире. Лирический герой, чувствуя себя ответственным за мир, понимает, что ему в одиночку не справиться, но уверен: сумеют миллионы:

Я один не достану. Но если миллионы нас встанут.
И сплетут свои руки к тебе в беспредельной любви,
Миллионы сумеют, поверь! Миллионы – достанут!
Нана, верь миллионам!
Зови их на помощь, зови! [6, с. 61].

Каждый человек питается памятью сердца о беззаботном детстве. Этой очень глубоко личной теме посвящено стихотворение «Клок сена», написанное в форме ретроспекции. Лирический герой мысленно возвращается в далекое детство:

Бегут козлята… Дикий голубь гулит…
Вода в кувшине – косарям в обед…
Вон куропатки в заросли нырнули…
Вот старый мост… Его давно уж нет [6, с. 43].

Воспоминания о безвозвратно ушедших годах поэта одолевают по пути в город, он всеми силами пытается продлить нежные чувства воспоминаний, но их прерывает быстро «надвигавшийся» город:

Что этот запах делает со мною!
И я сижу, минувшее храня.
А город надвигается стеною.
Так быстро!..
Слишком быстро для меня [6, с. 43].

Чувство неразрывности, единения передано художественно-изобразительными средствами языка: эпитетами, сравнениями, олицетворениями: *дикий голубь, старый мост*; олицетворения – *летит машина; спешит и надвигается дорога; город надвигается стеною; детство возникает вдалеке*. Но любовь Саида Чахкиева не ограничивается малой родиной, его любовь всеобъемлюща – она распространяется на всю планету. В стихотворении «Земля» он ярко и эмоционально выражает свое восхищение Вселенной, с которой он готов разделить беду и радость:

Земля, Земля,
Жемчужина Вселенной!
Земля, Земля,
Ты – необыкновенна!
Ты нам дана, чтоб славить и беречь,
Учить твою осмысленную речь,
С тобой беду и радости делять,
Нам без тебя нельзя, Земля, Земля! [6, с. 60].

Поэт понимает, что его задача, смысл его жизни – донести до каждого человека, что он ответственен за всю планету по имени «Земля», ибо он – частица этого огромного мироздания. Он четко понимает, что если не будет Земли, то не будет и всего человечества:

Земля, Земля,
Ты – яблоко тугое.
Земля, Земля,
Ты – слово дорогое.
Земля, Земля,
Единственная страсть.
Землей, Землей
Не насладиться всласть…
Как палуба большого корабля,
Ты нас несешь с собой, Земля, Земля! [6, с. 60].

Высокая образность и лаконичность стихотворения передают искреннюю и нежную любовь поэта к родной земле. Но автор не испытывает жалости к тем людям, кто не привязан к Родине. Для него это люди глубоко ущербные, они вызывают у него горечь и сочувствие:

Тем, кто не смог, – ни жалости, ни чести:
Пусть примет их чужой случайный кров.
Ведь даже птицам
Путь к гнезду известен…
О Родина – труднейшее из слов! [6, с. 37].

Таким образом, в национальном литературном процессе 1960-х годов Д. Албаков и С. Чахкиев сыграли главенствующую роль, определив тенденции дальнейшего развития ингушской поэзии. Важным составляющим содержания их поэтических миров явились темы Родины и матери, смысл жизни человека, его долг перед Родиной, природой, в них нашли размышления над тем, как сделать окружающий мир чище и добрее – вечные, вневременные темы бытия.

Библиографический список

1. Албаков Д.М. *Г1алг1айче, хьо еза сона: Люблю тебя, моя Ингушетия*: Стихотворения. Магас, 2003.
2. Дахкильгов И.А., Мартазанова Х.М. Национальная литература. Ингуши. Москва, 2014.
3. Костоев А.У. Звонкий голос (Стихотворения Джабраила Албакова). *Ореховое дерево*. Москва, 2007: 449 – 454.
4. Мартазанова Х.М. Человек в трагических испытаниях эпохи в романе Ахмеда Бокова «Узкие ворота». *Ученые записки*. Серия: Филология. Магас, 2008; Выпуск I: 48 – 59.
5. Ужахова Р.К. Поэтическое творчество Саида Чахкиева. *Поэзия и современность*. Грозный, 1989.
6. Чахкиев С. *Суть: Стихотворения, поэмы, басни, притчи, посвящения*. Нальчик, 2008.

References

1. Albakov D.M. *G1alg1ajche, h'o eza sona: Lyublyu tebya, moya Ingushetiya*: Stihotvoreniya. Magas, 2003.
2. Dahkil'gov I.A., Martazanova H.M. Nacional'naya literatura. Ingushi. Moskva, 2014.
3. Kostoev A.U. Zvonkij golos (Stihotvoreniya Dzhabraila Albakova). *Orehovoe derevo*. Moskva, 2007: 449 – 454.
4. Martazanova H.M. Chelovek v tragicheskih ispytaniyah `epohi v romane Ahmeda Bokova «Uzkie vorota». *Uchenye zapiski*. Seriya: Filologiya. Magas, 2008; Vypusk I: 48 – 59.
5. Uzhahova R.K. Po`eticheskoe tvorchestvo Saida Chahkieva. *Po`eziya i sovremennost'*. Groznyj, 1989.
6. Chahkiev S. *Sut': Stihotvoreniya, po`emy, basni, pritchi, posvyascheniya*. Nal'chik, 2008.

Статья поступила в редакцию 03.08.21

УДК 82.91

Yakhyaeva Z.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature and Methods of its Teaching, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: vinter_65@mail.ru*

MORAL CONCEPTS IN THE WORKS OF MODERN CHECHEN LITERATURE. The article reveals the role of moral concepts in the formation and development of personality. It is emphasized that literature, as a special direction that forms the spiritual sphere of the individual, which has the potential for the development of human capital by means of moral and cultural concepts, regulates the process of intercultural communication. The article analyzes moral concepts that serve as the basis and foundation of the conceptual sphere of literature, containing didactic potential, thanks to which images, plots, models of communicative situations, epithets act as means for broadcasting the past and predicting the future. The works of modern Chechen writers are considered, in which the basic moral concepts are "yakh" (dignity, pride), "siy" (honor), "sobar" (excerpt), "niyso" (justice), "qinheyam" (mercy, compassion), reflect the mental characteristics of the formation of ethnic perception of the picture of the world.

Key words: **literature, modernity, personality, morality, concept, spirituality, mentality, consciousness.**

З.И. Яхьяева, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: vinter_65@mail.ru*

НРАВСТВЕННЫЕ КОНЦЕПТЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЧЕЧЕНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье раскрывается роль нравственных концептов в формировании и развитии личности. Подчеркивается, что литература как особое направление, формирующее духовную сферу личности, обладающее потенциалом для развития человеческого капитала средствами нравственных и культурных концептов, регулирует процесс межкультурной коммуникации. Анализируются нравственные концепты, выступающие базисом и основанием концептосферы литературы, содержащие дидактический потенциал, благодаря которому образы, сюжеты, модели коммуникативных ситуаций, эпитеты выступают средствами для трансляции прошлого и прогнозирования будущего. Рассматриваются произведения современных чеченских писателей, в которых базовые нравственные концепты «яхь» (достоинство, гордость), «сий» (честь), «собар» (выдержка), «нийсо» (справедливость), «къинхеьам» (милосердие, сострадание), отражают ментальные особенности формирования этнического восприятия картины мира.

Ключевые слова: **литература, современность, личность, нравственность, концепт, духовность, ментальность, сознание.**

Современная цифровая реальность, повлекшая трансформации во всех сферах жизнедеятельности человека, ставит новые задачи и перед литературой, выступающей своеобразным посредником культурного диалога между поколениями. Паттерн поведения современного человека формируется под влиянием интернет-пространства, социальных сетей. Личность ребенка, подростка оказывается в круговороте неоднозначной информации, порой сомнительного качества, идущей в разрез с культурными традициями и ценностями. С сожалением констатируем факт снижения авторитета классической литературы среди представителей современной молодежи, что подчеркивает необходимость акцентирования внимания на проблемах формирования коммуникативной компетентности обучающихся практически на всех уровнях образования. К негативным реалиям настоящего времени, связанными со снижением просветительской и воспитывающей функции литературы, следует отнести как снижение грамотности речи и неспособность понять собеседника, так и неумение выразить свое мнение в письменной или устной форме, а также уменьшение лексического запаса, что обусловливает процесс осознания себя членом социально обусловленной системы коммуникации [1 – 7].

Литература как особое направление, формирующее духовную сферу личности, обладающее потенциалом для развития человеческого капитала средствами нравственных и культурных концептов, регулирует процесс межкультурной коммуникации. Нравственные концепты выступают базисом и основанием концептосферы литературы. Концепты содержат дидактический потенциал, благодаря которому образы, сюжеты, модели коммуникативных ситуаций, эпитеты выступают средствами для трансляции прошлого и прогнозирования будущего. Как справедливо указывает Ю.С. Степанов, «сами концепты состоят из преемственных пластов; преемственность заключена в концептах» [6]. На каждом новом этапе развития общества происходит обогащение содержания концептов в соответствии с изменениями социокультурного контекста. Концепты отражаются в сознании человека как своеобразные ментальные коды, являющиеся единицами этнического характера. Они аккумулируют в себе информационный, эмоциональный, рациональный, социально-групповой, специализированный типы культурных смыслов, обогащая тем самым коммуникативный потенциал обучающихся [2]. Чтение художественной литературы, знакомство с текстами способствует развитию диалогического сознания личности, умения видеть, слышать, чувствовать, понимать и принимать смысл происходящего через образы и слова автора. Нельзя не согласиться с мнением В.А. Масловой, характеризующей концепт как семантическое образование, отмеченное лингвокультурной спецификой и тем или иным образом характеризующее носителей определенной этнокультуры [3].

Концепты содержат огромный воспитательный потенциал, способствующий формированию картины этнического восприятия мира, развивают языковое сознание и определяют тип языковой личности. Т.А. Неснова в своей работе подчеркивает роль культурологических концептов, таких как «истина», «совесть», «добро» и «зло», «любовь». Автор отмечает, что вышеуказанные концепты направлены на формирование гармоничной и ответственной личности, которая способна осмысливать сложные этические понятия и вырабатывать на основе этого осмысления собственные нравственные принципы, мировоззренческие установки и базовые ценности [5]. Важнейшие человеческие константы, связанные с честью, совестью, долгом, поднимаются в статье Г.Н. Тараносовой и М.Г. Лелявской, которые считают, что освоение коннотативного содержания актуализируемых понятий должно предшествовать интерпретации изучаемых обучавшимися текстов [7].

В контексте анализа работ, рассматривающих проблемы нравственности и духовности человека, влияния литературы на формирование мировосприятия личности, становится очевидным факт постижения именно посредством художественных произведений смыслов, возбуждающих в сознании читателя эмоциональные и интеллектуальные переживания, регулирующие его поведение. В художественном творчестве ярко проявляются эмоции личности, и отражается собственная эмоциональная сфера автора. Выбор сюжетов, манера письма демонстрируют творческую индивидуальность писателя, постигаемую обучаю-

щимися в процессе изучения произведения. Читатель вступает в общение как с автором, так и с персонажами, героями текста.

Процесс взаимопроникновения и общения предполагает приобщение к многообразным культурным ценностям разных времен и народов, зафиксированным в произведениях. При этом каждый читатель обретает свое неповторимое место в «зоне контакта» с «чужими» познавательными, этическими и эстетическими смыслами. Таким образом, в процессе знакомства с текстом читатель становится интерпретатором этических, эстетических, нравственных смыслов. Понятно, что для понимания интерпретации художественного произведения необходим осмысленный, осознанный подход читателя, выражающийся в подлинном диалоге. Интерпретатор художественного произведения и его автор выступают как равноправные члены диалога, что обусловлено таким феноменом персональности смысла и очеловечиванием текста. Диалог с произведением позволяет максимально приблизиться к личности автора, познать ее.

Следует обратить внимание на то обстоятельство, что очень часто читатель и автор в их диалоге могут являться представителями разных культур. Каждая культура раскрывает себя полнее и глубже через призму иной культуры, раскрытие смысла происходит путем полного погружения в чужой смысл.

В рамках приобщения к чтению следует выделить работу волонтерского движения «Грамотность. Образованность. Профессионализм», участники которого на площадке Чеченского государственного педагогического университета организовывают различные мероприятия, способствующие развитию необходимых компетенций у будущих педагогов. Студенты вузов и обучающиеся школ поддержали акции кроссбукинга и пополнение книгами уличную библиотеку в рамках акции «Читать – модно!». Значимость этих мероприятий состоит в приобщении подрастающего поколения средствами и силой слова к литературе, чтению, искусству.

Мегатренды (глобализация, массовизация, цифровизация), определяющие черты современности, оказывают непосредственное воздействие на духовность и нравственность личности. Современную цивилизацию можно констатировать как агрессивную, потому что определяющая часть общества обладает низким уровнем доверия к среде. И в таких условиях, несомненно, литература может и должна выступать как средство реабилитации и дальнейшего развития нравственности и духовности человека.

Наивысшую меру человечности выражает нравственность. Нравственность начинается с момента осмысления человеком необходимости добровольно поступиться собственными интересами в пользу другого, когда личность способна к анализу и оценке собственных действий и поступков. Человек, обладающий активной жизненной позицией, сознательным отношением к общественному долгу – нравственен. И одну из задач литературы мы видим в нравственном воспитании подрастающего поколения. Нравственные концепты «честь», «совесть», «долг», «любовь», «дружба», «добро», «зло», «справедливость», «эгоизм», «альтруизм», «гордость», «стыд», «великодушие», «воля», «свобода выбора», «цель и смысл жизни», «счастье» раскрывают богатство душевной жизни, культуру нравственного сознания и нравственного чувства, поведения и этикета.

Базовыми нравственными концептами в чеченской литературе выступают такие как «яхь» (достоинство, гордость), «сий» (честь), «собар» (выдержка), «нийсо» (справедливость), «къинхеьам» (милосердие, сострадание). Перечисленные концепты отражают сознание и дух эпохи, описываемой в произведениях. В чеченском обществе воспитанию нравственности придается огромное значение. В традиционной культуре семейного воспитания чеченцев, согласно мнению И.В. Мусхановой, доминирующие позиции занимало формирование волевых и морально-нравственных качеств [4, с. 9]. Среди отличительных особенностей семейного воспитания следует указать и фактор личного примера, демонстрируемого взрослыми. Поэтому достаточно строги и сдержанны представители старшего поколения в проявлении чувств и эмоций по отношению к детям, особенно в присутствии посторонних или взрослых. Ментальные особенности, естественно, находят свое отражение и в произведениях чеченской литературы. Кроме того, известно, что художественная литература, написанная на языке этноса, является мощным фактором формирования этнокультурной личности. Глубокое знание национальной литературы служит основой формирования мировоззрения, является ключом к познанию накопленной веками народной культуры и незаменимым средством сохранения обычаев и традиций [1].

Среди представителей чеченских литераторов особое место занимает Бана Гайтукаева (1959 – 1994), для творчества которой характерна открытость, искренность и справедливость. Все, что происходит, отражалось в ее душе и передавалось в ее поэтических строках. Все беды мира воспринимались ею как личные и находили отклик в ее произведениях. По праву можно сказать, что Б. Гайтукаева писала кровью собственного сердца. В смутные 90-е годы, когда чеченский народ переживал тяжелые времена, Б. Гайтукаева лаконично передала всю боль и безысходность в одном из своих лучших стихотворений «Время». Приведем отрывок из этого стихотворения в переводе А. Кусаева.

В день, когда дух покидает героев,
Люди и тени боятся порою,
Чести лишенное, гордости, славы,
Что же рыдаешь ты, время бесправья,
Время бесславья?
В день, когда души к вершинам стремятся,
Над совестью, честью бездумно глумятся,
В день, когда пали духовные башни
И горы, что годы стояли бесстрашно.
Что же ты бьешься в безмолвном рыданье,
Время раскаянья и покаянья?

Нравственность поэзии Б. Гайтукаевой выражается в том, что она учит читателя добру, не отчаиваться и даже в самом забитом, преступном человеке уметь увидеть светлое, хорошее. Любовь к окружающему миру, к человеку, цветку, воде, земле – главная заповедь ее творчества. Только любовь может возвысить и окрылить человека, дать ему правильные ориентиры для нравственного и личностного роста. Таким образом, творчество Б. Гайтукаевой продолжает гуманистические традиции российской культуры, делая акцент на ментальных аспектах и национальных концептах. Ее вопрошающее обращение к эпохе, в которой зло главенствует над голосом разума, «время бесславья», «время раскаянья и покаянья» заставляет переосмыслить происходящее, искать духовные скрепы в башнях и горах как символах категории «яхь», являющейся стержнем духовности настоящего чеченца.

Развитию ума, воображения и обогащению знаний о духовном мире человека, а также умению строить отношения между людьми учит поэзия чеченской поэтессы Малкан Исмаиловой. Она окончила Московский литературный институт имени М. Горького (училась в семинаре Льва Ошанина) вместе с будущими писателями, публицистами, поэтами М. Завриевым, Х. Цураевой, Р. Талхиговой. Справедливо замечание о том, что в творчестве каждого автора видна его собственная позиция по отношению к разным событиям. Так и М. Исмаилова, умело используя национальные концепты, заставляет читателя разбираться в собственных мыслях, чувствах, поступках, смело являться собственным судьёй и карателем, избегая лжи и всяких сделок с совестью. В ее стихотворении «В тревоге за землю» (перевод А. Кусаева) высказывается боль, отчаяние, но вместе с тем и надежда, что слово поэта спасет мир.

Я за землю боюсь
И тревожусь за землю:
Что с ней будет, коль солнце
Погаснет вдруг если?
Потому все ее
Беды сердцем приемлю,
Ей на помощь спешу
Своей лучшею песней…

Я хочу мир очистить
От зла, беспредела,
Чтобы песня моя
Всюду вольно звенела.

Строки стихов Малкан Исмаиловой чисты, яростны, пронизаны болью, надеждой и тем чувством времени, истинную суть которого способен понять только настоящий поэт. Ее поэзия указывает путь духовного поиска и самосовершенствования, она насквозь пронизана проповедью добра и милосердия, служения людям.

Как правило, произведения современных чеченских писателей не включены в программу обязательного изучения в школе.

Резюмируя наши рассуждения, следует обратиться к произведениям современной чеченской литературы, обладающим мощным воспитательным потенциалом и духовными доминантами. Следует отметить, что в творчестве чеченских писателей отражаются духовно-философские и художественные поиски, присущие литературе многонациональной России. Однако литература каждого народа со свойственной ей спецификой, с самобытными эстетическими ориентирами обогащает общероссийскую и мировую литературу. В творчестве современных чеченских писателей доминирует импрессионистическая манера письма с отображением своеобразной игры «света и тени», осмыслением событий окружающей реальности.

Таким образом, анализ нравственных концептов способствует осознанию обучающимися имплицитных смыслов текста, а также пониманию и принятию авторской позиции и концепции произведения.

Библиографический список

1. Асаева З.З., Мусханова И.В. Художественная литература как фактор воспитания нравственности личности младшего школьника. *Вестник педагогических наук*. 2021; № 1: 55 – 58.
2. Лямина О.Н. К вопросу об использовании коммуникативного потенциала художественной литературы в процессе развития познавательной активности студентов. *Социальные коммуникации и эволюция обществ*: материалы V Международной научно-практической конференции. Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2016: 508 – 513.
3. Маслова В.А. *Когнитивная лингвистика*: учебное пособие. Минск: Тетра-Системс, 2004.

4. Мусханова И.В., Межидова Ф.В. Педагогические условия формирования духовно-нравственных идеалов средствами чеченской национальной литературы. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2015; № 2 (11): 57 – 60.
5. Неснова Т.А. Работа с лингвокультурологическими и художественными концептами на уроке литературы как средство духовно-нравственного воспитания личности. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 3-2 (57): 205 – 208.
6. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры*. Москва: Академический Проект, 2004.
7. Тараносова Г.Н., Лелявская М.Г. Формирование духовно-нравственных ценностей читателя в процессе изучения современной русской литературы. *Волжский вестник науки*. 2017; № 4-6 (8-10): 142 – 144.

References

1. Asaeva Z.Z., Mushanova I.V. Hudozhestvennaya literatura kak faktor vospitaniya nravstvennosti lichnosti mladshego shkol'nika. *Vestnik pedagogicheskih nauk*. 2021; № 1: 55 – 58.
2. Lyamina O.N. K voprosu ob ispol'zovanii kommunikativnogo potenciala hudozhestvennoj literatury v processe razvitiya poznavatel'noj aktivnosti studentov. *Social'nye kommunikacii i `evolyuciya obschestv*: materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet, 2016: 508 – 513.
3. Maslova V.A. *Kognitivnaya lingvistika*: uchebnoe posobie. Minsk: Tetra-Sistems, 2004.
4. Mushanova I.V., Mezhidova F.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya duhovno-nravstvennyh idealov sredstvami chechenskoj nacional'noj literatury. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2015; № 2 (11): 57 – 60.
5. Nesnova T.A. Rabota s lingvokul'turologicheskimi i hudozhestvennymi konceptami na uroke literatury kak sredstvo duhovno-nravstvennogo vospitaniya lichnosti. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 3-2 (57): 205 – 208.
6. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury*. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2004.
7. Taranosova G.N., Lelyavskaya M.G. Formirovanie duhovno-nravstvennyh cennostej chitatelya v processe izucheniya sovremennoj russkoj literatury. *Volzhskij vestnik nauki*. 2017; № 4-6 (8-10): 142 – 144.

Статья поступила в редакцию 29.07.21

УДК 882

***Shibanov A.A.**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: Alexeytranslate@gmail.com*

POLITICAL AND LEGAL VIEWS OF M. E. SALTYKOV-SHCHEDRIN: VISION IN MODERN RUSSIA. The article analyzes an opinion of the writer M.E. Saltykov-Shchedrin regarding the attitude of society and individuals to state power – through the prism of distortions of public service and public administration (in the realities of the 19th century). The author of the article sets himself the appropriate tasks: to trace features of the state administrative biography of M.E. Saltykov-Shchedrin; to understand Shchedrin's philosophy of history; to pay attention to the cardinal problems of the social structure of the state, autocratic bureaucratic power – which are posed and solved by the writer; to investigate the grotesque-symbolic image of the social and state-administrative pyramids and the legal basis of this process by Saltykov-Shchedrin; to follow the artistic satirical analysis of the images of public administrators with the help of such a comprehensive tool, which is literature. The article reflects the focus and specificity of his works: it is shown that modern Russian researchers, analyzing problems of state power, write what should be done in order to avoid distortions in public administration, analyzed M.E. Saltikov-Shchedrin too. The genre peculiarity of the "History of one city" is characterized, the main idea of which is in the depiction of the state system, in which society agrees with its constantly depressed state and believes that it should be so. It is shown that Saltykov-Shchedrin believes that only if there is a free and critical vision of the authorities, changes for the better will be possible. If a society lives in blind submission, then nothing good should be expected. The author does not directly call for uprisings and revolutions, but emphasizes that without people's awareness of their role and responsibility, no changes can take place. Saltykov-Shchedrin aims to instill in people freedom of thought and speech, to improve their own lives, and not to wait for mercy or alms from the authorities. The author tries to instill in the reader an active civic position.

Key words: **creativity of Saltykov-Shchedrin, public administration, law, morality of power, socio-political ideas.**

***А.А. Шибанов**, соискатель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: Alexeytranslate@gmail.com*

ПОЛИТИКО-ПРАВОВЫЕ ВЗГЛЯДЫ М.Е. САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА: ВИДЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

В данной статье проводится анализ мнения писателя М.Е. Салтыкова-Щедрина относительно отношения общества и человека к государственной власти через призму искажений государственной службы и публичного управления (в реалиях XIX века). Автор статьи ставит перед собой соответствующие задачи: проследить особенности государственно-управленческой биографии М.Е. Салтыкова-Щедрина; понять щедринскую философию истории; обратить внимание на кардинальные проблемы социального устройства государства, самодержавно-бюрократической власти, которые ставятся и решаются писателем; исследовать гротесково-символическое изображение Салтыковым-Щедриным социальной и государственно-управленческой пирамид и правовой основы этого процесса; проследить за художественным сатирическим анализом образов публичных управленцев с помощью такого всеобъемлющего инструмента, каковым является литература. В статье отражена направленность и специфика его произведений: показано, что современные российские исследователи, анализируя проблемы государственной власти, пишут, что следует делать для того, чтобы избежать искажений в государственном управлении, проанализированных в свое время М.Е. Салтыковым-Щедриным. Охарактеризована жанровая особенность «Истории одного города», главный замысел, которого – в изображении государственного устройства, в котором общество соглашается со своим постоянно подавленным состоянием и считает, что так и должно быть. Показано, что Салтыков-Щедрин считает, что только при наличии свободного и критичного видения власти будут возможными изменения к лучшему. Если общество живет в слепой покорности, то ничего хорошего не следует ожидать. Автор напрямую не призывает к восстаниям и революциям, но подчеркивает, что без осознания народом своей роли и ответственности не может произойти никаких изменений. Салтыков-Щедрин задается целью прививать людям свободу мысли и слова для улучшения своей жизни самим, а не дожидаться милости или милостыни от власти. Автор пытается воспитать в читателе активную гражданскую позицию.

Ключевые слова: **творчество Салтыкова-Щедрина, государственное управление, право, нравственность власти, общественно-политические идеи**.

Выдающийся гуманист XIX века М.Е. Салтыков-Щедрин предлагает нам, в нашем настоящем, со своей позапрошловековой давности актуальные мысли о государственной власти и правовых основах ее обеспечения с помощью своего особенного взгляда на литературу, которая является своего рода социальным инструментарием.

Цель статьи: на примере творчества М.Е. Салтыкова-Щедрина провести анализ отношения государственной власти к обществу и человеку через призму искажений государственной службы и публичного управления.

Для этого поставлены соответствующие *задачи:*

– проследить особенности государственно-управленческой биографии М.Е. Салтыкова Щедрина;

– понять щедринскую философию истории;

– обратить внимание на кардинальные проблемы социального устройства государства, самодержавно-бюрократической власти, которые определяются и решаются писателем;

– исследовать гротескно-символическое изображение Салтыковым-Щедриным социальной и государственно-управленческой пирамид;

– проследить за художественным сатирическим анализом образов публичных управленцев с помощью объединения правовой доктрины и литературного взгляда самого писателя.

Современные российские исследователи [1, с. 544], анализируя проблемы государственной власти, пишут, что следует делать для того, чтобы избежать

искажений в государственном управлении, проанализированных в свое время М.Е. Салтыковым-Щедриным. Ученые отмечают, что становление и развитие государственности в России нуждаются в первую очередь в формировании инфраструктуры государственного управления, которая базируется на взаимодействии государственной власти и гражданского общества. Как указывает О.Г. Егоров [2, с. 282], взаимодействие государственной власти и гражданского общества имеет решающее значение в государственном управлении, поскольку именно оно определяет социально-экономическое развитие общества, устойчивость государства и динамику процессов, происходящих в государственном управлении. Фактически взаимоотношения государственной власти и гражданского общества составляют правовую основу и суть государственного управления.

Успешно пройдя в 1840-е годы школу идей В.Г. Белинского, который считал изучение жизни «альфой и омегой» новой литературы, молодой Салтыков первые же свои литературные произведения посвящает осмысливанию влияния государственно-правовой «действительности» на характер и судьбы масс людей и отдельных индивидуумов [3, с. 320]. Именно этот интерес к общим кардинальным проблемам социального устройства государства решается в духе социалистов-утопистов – с вниманием к отдельной конкретной личности, которая оказывается невольной жертвой господствующих в государстве порядков, в сущности, и определил как место молодого писателя в литературе того времени, так и его собственную судьбу, которая внезапно – почти на семь с половиной лет – забросила его в не очень далекий, но и не очень гостеприимный уголок России. Суровая школа жизни стала проверкой для школы его идей. Салтыков не только выдержал это испытание, но и вышел после него обогащенный новыми знаниями о государстве, стране и народе. Созданные им «Губернские очерки» положили начало «политической летописи» современной для него действительности, и эту летопись писатель будет продолжать вести в течение всей дальнейшей жизни.

Судьбоносным стало в жизни Салтыкова знакомство с революционным деятелем М.В. Петрашевским, с которым Салтыков вместе учился в Царскосельском лицее. Петрашевский предложил Салтыкову посещать свои знаменитые еженедельные встречи, во время которых обсуждались актуальные политические вопросы. Салтыков проникся прогрессивными идеями и под их влиянием написал повесть «Запутанное дело». Повесть вышла в определенной степени «вольнодумная», а это в период правления императора Николая II жестко и жестоко преследовалось царской администрацией, особенно из-за резонансных событий европейских революций 1848 года. Таким образом, в этом же 1848 г. Салтыков попал в ссылку в Вятку. Самое удивительное, что повесть «Запутанное дело» он очень не любил и даже не любил вспоминать о ней и через много лет в частной беседе как-то заметил: «И дернули же меня… написать такую ерунду» [4, с. 92].

Тем не менее в Вятке, будучи на государственной службе, Салтыков в довольно короткий срок осуществил существенный карьерный рост – стал третьим человеком в губернии, после генерал-губернатора и вице-губернатора. Щедрин много работал и при этом прославился своей энергией и настойчивостью в делах государственной службы, нетерпимостью к коррупции и взяточничеству.

После смерти императора Николая I в России сложилась новая общественно-политическая обстановка, что подвигло Щедрина приложить творческие усилия, чтобы разобраться в истории и современности государства. И поэтому «Политическая летопись» писателя становится органичной составляющей этой живой истории и современности, существенно повлияв на дальнейшее становление и развитие общественного сознания в стране. Сенсационный успех, который имел молодой Щедрин, побудил его заново поверить и в свое творческое призвание, и в свои творческие силы.

Как указывает ряд исследователей [5, с. 137], продолжая еще около десяти лет находиться на государственной службе, Салтыков-Щедрин в свободное от этой службы время полностью отдается литературе, все больше и больше чувствуя в живом слове действенное оружие борьбы со всякого рода «государственной мертвечиной» и соответствующим умственным застоем.

Для Салтыкова-Щедрина ранняя, начальная школа высоких социалистических идей европейских утопистов, идей петрашевцев и Белинского, проверенная вятским пленом, стала школой революционной демократии, с которой Щедрин прочно связывает свою непосредственную творческую деятельность и которая активно способствует переходу писателя от наблюдения и изображения важнейших явлений действительности к непосредственному всестороннему осмыслению и освещению социально-политических и правовых основ самодержавно-бюрократического государства.

В сложное для страны время реформ надо было иметь, несомненно, высокое гражданское мужество, чтобы не просто сохранить верность демократическим идеалам, но и открыто выступить против наступления реакции и против самой самодержавно-бюрократической власти.

Замысел новой книги на государственно-управленческую тематику формировался у Салтыкова-Щедрина не сразу. В 1867 г. писатель публикует фантастический рассказ «Рассказ о губернаторе с фаршированной головой». В 1868 г. автор начинает работу уже над версией полномасштабного романа, которая продолжалась до 1870 года.

Жанровая особенность романа «Истории одного города» в том, что это сатирическое произведение, которое представляет собой хронологический обзор управления вымышленным городом. За основу автор взял «найденные» «летописи», которые отражают историю управления городом, и публикует эти летописи, сопровождая собственными комментариями.

В конце этого обращения к читателю вымышленный город Глупов сравнивается с Римом, и это свидетельствует о том, что Салтыков-Щедрин размышляет о государстве вообще, о модели государственного устройства, его правовой основе, о том, что город Глупов – это гротескное изображение не только отечественного государственного управления, а и вообще властных структур в мировом масштабе в целом.

Роман Салтыкова-Щедрина еще называют «сатирической хроникой» и «политическим памфлетом». В нем писатель на «эзоповском языке» критически передал историю своей страны, а главными героями являются государственные управленцы.

В итоге с самого начала в произведении формируется такая иерархия: государственное управление – местное самоуправление – рядовые граждане («обыватель»).

Раскрытие каких тем мы видим в данном произведении? В первую очередь – тему власти, эта главная тема в каждом разделе произведения раскрывается по-новому. В основном она показана через сатирическое изображение современного Салтыкову-Щедрину политического устройства государства. Сатира здесь направлена вдвойне: показать пагубность самодержавия и выявить пассивность народных масс. И если самодержавие автор полностью осуждает, то по отношению к простым людям он предлагает путь исправления нравов и просветления умов.

Раскрытие каких проблем мы видим в произведении? Первая проблема – вопрос государственного управления; несовершенство власти, ее политических институтов и механизмов государственного управления. Вторая проблема – кадровый вопрос; на управленческие должности некого назначать: все кандидаты – коррупционеры, аморальные лица; они и не пытаются решать насущные проблемы граждан. Это происходит потому, что общество распределено на «касты», простые люди не могут занять важную государственную должность, так как это не предусмотрено существующими социальными и правовыми нормами. Правящая псевдоэлита, понимая фактор полного отсутствия конкуренции, живет в праздности и злоупотребляет властью в личных целях. Третья проблема – незнание. Политики не понимают проблем простых «смертных»; во власти нет людей из народа, и поэтому «гуманные» государственные чиновники бессильны помочь людям. Четвертая проблема – неравенство; народ беззащитен перед произволом управленцев. Пятая проблема – ответственность. За свои разрушительные действия чиновники не наказываются, а чувствуют себя, наоборот, в полной безопасности. Шестая проблема – чинопочитание. Народ, казалось бы, большая сила, но он бессилен, если согласен слепо повиноваться начальству и оставаться инертной массой; свои права он не защищает. Седьмая проблема – фанатизм, который ослепляет людей, в частности фанатизм религиозный. Восьмая проблема – казнокрадство; власть позволяет себе любые финансовые махинации. Государственная система прогнила насквозь.

Главная мысль автора, его основной замысел – в изображении государственного устройства, в котором общество соглашается со своим постоянно подавленным состоянием и считает, что так и должно быть. Тирания, тоталитаризм не позволяет людям реализовать себя, больше того – люди упорно «поддерживают» тиранию и тоталитаризм: тогда можно жить не думая. Салтыков-Щедрин показывает: только при наличии свободного и критичного видения власти будут возможными изменения к лучшему. Если общество живет в слепой покорности, то ничего хорошего не следует ожидать. Автор напрямую не призывает к восстаниям и революциям, но подчеркивает, что без осознания народом своей роли и ответственности не может произойти никаких изменений. Салтыков-Щедрин задается целью прививать людям свободу мысли и слова для улучшения своей жизни самим, а не дожидаться милости от власти. Автор пытается воспитать в читателе активную гражданскую позицию.

Для воплощения своего творческого замысла автор предоставляет повествованию характер пересечения фантастического и реального, где рядом находятся гротеск и публицистический накал. Кроме гротеска автор использует гиперболу: в жизни вымышленного города все невероятно, преувеличено, смешно и страшно. Управленческие и человеческие недостатки градоначальников разрастаются до колоссальных, фантастических масштабов. Салтыков-Щедрин хочет подвергнуть государственно-управленческие злоупотребления публичному осмеянию. Ирония также выступает одним из инструментов выражения авторской позиции по отношению к диахронии и синхронии отечественного государственного управления. Фантастика и гротеск в романе Салтыкова-Щедрина – в сущности, являются истинными, реалистичными, нереальные только внешние черты управленческих образов и их управленческих действий.

Если отойти от сугубо литературного аспекта, то необходимо отметить, что вся деятельность Щедрина с правовой точки зрения явно делится на две параллельные и взаимосвязанные части – служебную и литературную. Двадцать лет Салтыков-Щедрин состоял на государственной гражданской службе и на всех постах воплощал в жизнь основополагающие идеи законности, правопорядка, преследуя произвол и беззаконие и отстаивал несправедливо обиженных.

В качестве писателя и публициста, занимая пост руководителя крупнейшего литературно-художественного журнала эпохи «Отечественные записки», Щедрин изобразил правдивую ситуацию беззаконий, служебных и бытовых

преступлений, выдвигая ряд прогрессивных идей относительно переустройства местного самоуправления, организации системы земской полиции, системы взимания налогов и др. [6, с. 132].

Щедриным ясно осознавалась острая потребность в распространении правовых знаний среди всех слоев населения России. Поддерживая контакты с тверской оппозицией во время осуществления крестьянской реформы, он был непосредственно знаком с видными юристами своей эпохи. Закономерно, что первый биограф писателя также был известным юристом второй половины XIX – начала XX века.

Как уже отмечалось, интерес Щедрина к вопросам права обнаружился очень рано и оставался постоянным на протяжении всего более чем сорокалетнего творческого пути. Он выражался в разных формах: исследование трудов по юриспруденции, а также разнообразных правовых институтов; составление проектов правовых реформ; анализ определенных правовых ситуаций и составление на их материале практических рекомендаций для государственных органов. Все эти формы работы представляли собой «пропаганду на юридической почве» [7, с. 237].

Подводя итоги, можно подчеркнуть тот аспект, что Щедрин жил в крайне разноречивую эпоху с точки зрения формирования и практического применения правовых норм. В существовавшем хаосе идей и фактов он занял оригинальную и активную позицию. Используя свое слово писателя и профессиональную деятельность администратора-управленца, он стремился к установлению в своей стране правового порядка. Будучи искусным и бескомпромиссным администратором, он понимал, что одиночные усилия по установлению буквы и власти закона не смогут оказать должного влияния на практику правоприменения в целом. С этой целью необходимо реформирование всей государственной системы. Поэтому в конце своей жизни он иронически относился к своим прежним служебным принципам, считая, что практика либерализма невозможна в «самом капище антилиберализма» и «вождения влиятельного человека за нос». Тем не менее Салтыков-Щедрин своей просветительской и гуманистской деятельностью смог значительно обогатить отечественную правовую мысль рядом провидческих идей. Надо отдать должное: многое его идеи не утратили своей актуальности и сегодня.

Библиографический список

1. Салтыков-Щедрин М.Е. *Собрание сочинений и писем:* в 20 т. Москва; 1965 – 1977; Т. 5.
2. Егоров О.Г. Общество и право в литературном наследии М.Е. Салтыкова-Щедрина. *Общество и право*. 2012; № 3 (40): 282 – 288.
3. Долженков П.Н. Психологические открытия М.Е. Салтыкова-Щедрина и Ф.М. Достоевского. *Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология*.2021; № 31: 319 – 324.
4. Салтыков-Щедрин М.Е. *История одного города: Анализ текста*. Москва: Дрофа, 2001.
5. Фаргиева Р.Б., Бауаев К.К. Произведения М.Е. Салтыкова-Щедрина в типологическом аспекте. *Вестник науки*. 2021; Т. 2, № 4 (37): 31 – 38.
6. Чукуева М.В. Публицистическое творчество М.Е. Салтыкова-Щедрина. *Фундаментальные и прикладные научные исследования: инновационный потенциал развития:* сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. Уфа, 2019: 131 – 136.
7. Макашин С.А. *Салтыков-Щедрин на рубеже 1850 – 1860 гг. Биография*. Москва, 1972.

References

1. Saltykov-Schedrin M.E. *Sobranie sochinenij i pisem:* v 20 t. Moskva; 1965 – 1977; T. 5.
2. Egorov O.G. Obschestvo i pravo v literaturnom nasledii M.E. Saltykova-Schedrina. *Obschestvo i pravo*. 2012; № 3 (40): 282 – 288.
3. Dolzhenkov P.N. Psihologicheskie otkrytiya M.E. Saltykova-Schedrina i F.M. Dostoevskogo. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Istoriya i filologiya*.2021; № 31: 319 – 324.
4. Saltykov-Schedrin M.E. *Istoriya odnogo goroda: Analiz teksta*. Moskva: Drofa, 2001.
5. Fargieva R.B., Bauaev K.K. Proizvedeniya M.E. Saltykova-Schedrina v tipologicheskom aspekte. *Vestnik nauki*. 2021; T. 2, № 4 (37): 31 – 38.
6. Chukueva M.V. Publicisticheskoe tvorchestvo M.E. Saltykova-Schedrina. *Fundamental'nye i prikladnye nauchnye issledovaniya: innovacionnyj potencial razvitiya:* sbornik statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa, 2019: 131 – 136.
7. Makashin S.A. *Saltykov-Schedrin na rubezhe 1850 – 1860 gg. Biografiya*. Moskva, 1972.

Статья поступила в редакцию 30.07.21

УДК 81.42

***Somikova T.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: t_somikova@ugrasu.ru*

ANTHROPOMORPHIC AND SOCIOMORPHIC METAPHORS IN V. MAZIN'S COLLECTION OF POEMS "TAMBOURINE AND VIOLIN". The research observes a problem of metaphorical modeling in artistic discourse and is a part of a project aimed at studying metaphorical models in discourses of different type. The focus is on analyzing antropomorphic and sociomorphic metaphors in Vladimir Mazin's poetry. Metaphorical schemes used by the writer are singled out, and quantitative analysis is done. The general structure of frames in the sociological metaphor model is given. On the basis of the results obtained, it is concluded that nature and art are the most important domains conceptualized by the poet. Directions and character of the metaphorical shift determined in the material under analysis contribute to understanding the peculiarities of the poet's individual style and the role of metaphor in artistic discourse in general. The research may interest specialists studying metaphor in various discourses, and literary heritage of Ugra writers.

Key words: **metaphor, anthropomorphic metaphor, sociomorphic metaphor, metaphorical model, metaphorical scheme, Vladimir Mazin.**

***Т.Ю. Сомикова**, канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: t_somikova@ugrasu.ru*

АНТРОПОМОРФНАЯ И СОЦИОМОРФНАЯ МЕТАФОРЫ В ПОЭТИЧЕСКОМ СБОРНИКЕ В. МАЗИНА «БУБЕН И СКРИПКА»

Данное исследование посвящено проблеме метафорического моделирования в художественном дискурсе и представляет собой часть проекта, целью которого является изучение метафорических моделей в дискурсах различного типа. Проводится анализ антропоморфных и социоморфных метафор в поэзии Владимира Мазина, выделяются метафорические схемы, используемые писателем, выполняется количественная обработка результатов. Обобщается фреймовая структура метафорической модели социоморфного типа. На основании полученных результатов делается вывод, что природа и искусство являются важнейшими сферами переосмысления для поэта. Выделенные направления и способы метафорического сдвига позволяют глубже понять особенности идиостиля писателя, а также лучше осмыслить роль метафоры в художественном дискурсе в целом. Выполненное исследование будет интересно специалистам, изучающим метафору в различных дискурсах, художественное наследие югорских писателей.

Ключевые слова: **метафора, антропоморфная метафора, социоморфная метафора, метафорическая модель, метафорическая схема, Владимир Мазин.**

Данное исследование представляет собой часть научного проекта, цель которого заключается в рассмотрении метафоры с точки зрения когнитивной лингвистики в различных дискурсах [1 – 4]. В художественном дискурсе наиболее широко метафора представлена в поэзии, в связи с этим в качестве материала для анализа был выбран сборник стихотворений югорского писателя Владимира Мазина «Бубен и скрипка» [5].

Поэтическое творчество В. Мазина уже исследовалось как с литературоведческих, так и с лингвистических позиций [6; 7], однако в данном аспекте рассматривается впервые. В основе выполненного анализа лежит понимание метафоры как наложение одной понятийной области на другую [8] и построенная на типологии сфер-источников классификация метафор А.П. Чудинова [9].

Всего в анализируемом сборнике стихотворений было найдено 291 метафора, из них 173 метафоры являются антропоморфными (59%), 23 – социоморфными (8%), 35 (12%) – артефактными, 60 (21%) – натуроморфными. Таким образом, антропоморфная метафора – наиболее частотная по сравнению с другими типами метафор в исследуемом материале. При этом количественное соотношение найденных антропоморфных метафор по понятийным сферам-источникам следующее: 95 метафор (55,9% всех антропоморфных) связаны с понятийной

сферой «Действия человека», 25 (14,4%) – со сферой «Душа и чувства», по 9 (5%) – «Возраст» и «Семья», по 8 (4,5%) – «Части тела», «Физическое состояние», «Внешний вид», 6 (3,4%) – «Болезнь и смерть», 3 (1,7%) – «Секс», 2 (1,1%) – «Одежда».

Чаще всего сферой-мишенью в метафорической модели антропоморфного типа выступает природа, в эту понятийную область направлен вектор экспансии 59% антропоморфных метафор. Природа – спокойная и тихая мать, готовящая ко сну своих сынов [1, с. 127], тайга – родственник, оставляющий автору наследство [1, с. 105]. Деревья, лес – наиболее частотный реципиент смыслового сдвига данной модели в сборнике.

Деревья уподобляются человеку по внешнему виду: «Ветра прибрежья растрепали / Зеленокудрые боры» [1, с. 129], «ели косматые» [1, с. 40], «кедр – преседой автохтон» [1, с. 65], «Березы оголенные / Гнут тонкие тела» [1, с. 30], «сосны качаются тощие» [1, с. 173]. Дереву характерны физические состояния людей: сосняк «полусонный» [1, с. 31], осина «трезвая» [1, с. 34].

Деревья – личности, обладают душой, характером, чувствами человека: урман «мудрый» [1, с. 129], кедрач «задумчивый» [1, с. 164], хвойные леса «милосердные» [1, с. 35], березы «простодушные» [1, с. 178] и грустные [1, с. 26], хвоя «благонравная» [1, с. 76].

Деревья выполняют действия, присущие человеку: лес заботится о человеке [1, с. 56], дерево тихо поет, «годы чьи-то вспоминая» [1, с. 56], «Подбоченясь, встречает сосна» [1, с. 95], кедры водят «хоровод» [1, с. 52], хвоей тихо шелестят [1, с. 23], на ветру их кроны «стонут в вышине» [1, с. 58], «Кладбищенский кедр на опушке / Во мне не узнает юнца» [1, с. 51], «На ветвях березовых сережки / Тянутся к блестящим проводам» [1, с. 23], «Сосновые верхушки / Потянутся к луне» [1, с. 32] «Тихо плачут березы надрезами» [1, с. 173], «в сугробах детство потеряв» [1, с. 26].

Фрейм «Действия человека» дополняется другими фреймами: березы просят кедрач о защите от пурги и долго кланяются храму Божию «по-старушечьи неистово, / Забывши про сельпо» [1, с. 30], «маленький кедр» все понимает, он «моложе возрастом» ручья, «осмеливается» «молчать и слушать» его смех [1, с. 58] (фреймы «Действия человека» и «Возраст»), «Низкий ельник вдали приуныл» [1, с. 173], «А подлесок умытый ликует, / Забывая зимовья печаль / Новой вольностью почек шикует» [1, с. 162], «Мшистые и мягкие / корни заплетенные / Даже днем выдумывают сны» [1, с. 164] (фреймы «Действия человека» и «Внешний вид»), «И позволю притихшим березкам / Брачным цветом одежд обмануть» [1, с. 100], «Зеленолиственные платья / Не заменяя на штаны, / Несут березоньки распятья / Из легендарной старины» [1, с. 200] (фреймы «Действия человека» и «Одежда»), «трезвая осина / По-родственному не стыдит» [1, с. 34] (фреймы «Физическое состояние», «Семья», «Действия человека»), ладонь автора скользит «по морщинам ласковой сосны» (фреймы «Возраст», «Внешний вид», «Душа») [1, с. 94].

Есть целые произведения-метафоры, посвященные отдельным деревьям, где метафора сюжетно разворачивается в историю человеческой жизни, многогранно высвечиваясь разными фреймами. Например, в стихотворении «Сосна» автор создает образ женщины-сосны, которая «тянулась всей душой к любви», но была обманута, пострадала от «молвы недоброй», осталась одна, «без спутника, без друга» одиноко растить своих «сосен-малышей», которым дала имена [1, с. 39] (фреймы «Душа», «Семья» и «Действия человека»). В стихотворении «Рябине» автор обращается к дереву так: «...И ты безрадостно и ломко / Ко мне протягиваешь кисти, / Летят и вскрикивают громко, / Навечно остывая, листья. / Пора задуматься о снежной, / А ты — о солнечной поре. / Ведь бесполезно, безнадежно / Ты бьешь поклоны в ноябре» [1, с. 114] (Фреймы «Действия человека», «Душа», «Части тела», «Смерть»).

Очеловечиваются и другие составляющие леса: звери, птицы, таежная тропа, роса на траве. Животные тайги сравниваются с коренными жителями территории, оттесняемыми в особые зоны-резервации под натиском промышленной цивилизации: «Иду по уцелевшей зоне белок, / По резервации нечаянно живых» [1, с. 59]. Птицы – «пернатые подружки» [1, с. 59], «тоскующие» кукушки не могут заснуть [1, с. 32, 124]. Тропа в лесу «успокоенная» [1, с. 146], автор разговаривает с ней, призывает ее обмануть его [1, с. 137]. Росы могут «плакать / Про первую любовь» [1, с. 32].

Важное место в денотативной зоне авторской модели ПРИРОДА – ЭТО ЧЕЛОВЕК занимают реки, ручьи, болота Югры. Приток Оби Вах – «кормилец» [1, с. 38]. Река «течет обдуманно и важно» [1, с. 57], у нее есть «вечное, красивое занятье», она играет с листвой, передает привет зиме от осени [1, с. 55], в «седом течении Быстрицы» [1, с. 28] «волны шепчутся бессонным плеском» [1, с. 82], «плетут небылицы» [1, с. 28], «мудрено смеются» «и старчески льются / Над временем новым, / беря в опекунство / На долгие годы слияние света» [1, с. 29]. Река работает, помогая человеку сплавлять лес: «У реки буграми вздулись мускулы – / Тяжело протаскивать плоты, / Хорошо бы не терять, не мусорить, / Не позорить зрелой красоты. [1, с. 119]. Речка «знавала торги», она «помнит весла» [1, с. 130]. Ее «течения шальные» [1, с. 174], ее волна «притихшая» [1, с. 27], «упрямая, но не чужая» [1, с. 127], над ее «немыми плесами» «склонился прощальный хоровод тайги» [1, с. 119], ее причал мальчишек «привечал » [1, с. 28], два ее берега «в старом споре / Разъединяют руки» [1, с. 123], правый берег «околдовал желанием причала» [1, с. 141]. Ручей «стонет» [1, с. 124], но может шептать, смеяться, болтать, играть: «Ручей-шептун, / ручей-болтун / Во мраке буерака, / Природы баловень, / игрун / Резвится близ Ларьяка», он смеется, но этот смех – «струя веселия», в которой слышится «плач о прожитом» [1, с. 58]. Автора «Не пугает хрипенье болот, / Ручейков, опрометчиво звонких, / Им бежать в листопады, поземки, / А потом доползать в гололед» [1, с. 171]. Зимой река скована «ледовыми холодными объятьями» [1, с. 55], «над листопадом посмеявшись», «сулит нартам дальний путь» [1, с. 26]. Лед стонет [1, с. 117].

В приведенных контекстах реализуются такие фреймы, как «Действия человека» (кормилец, занятье, играет, болтает, передает привет, знает, помнит, привечает, околдовывает, сулит дальний путь, стонут, шепчутся, смеются, плетут небылицы, бегут и ползут), «Внешний вид» (седой, красота), «Душа» (упрямая, шальная, веселье, смех, плач, хорошо бы не мусорить и не позорить) «Семья» (берут в опекунство, не чужая), «Физическое состояние» (бессонный, тяжело, притихшая), «Части тела» (вздулись мускулы), «Возраст» (старчески, зрелая красота), «Болезнь, смерть» (хрипенье болот, немые плесы), «Секс» (ледовые объятия, околдовал желанием причала).

Объектом метафорической экспансии в анализируемых текстах Владимира Мазина часто выступает стихия воздуха, небо: солнце и свет, луна и звезды, облака и ветер, дождь и туман. «Ночное небо – лицо с веснушками» [1, с. 124], «облака зовут голосами неизвестными» [1, с. 144]. «Солнце не скрывает» «жар румяных щек» [1, с. 84], «целует Землю» [1, с. 92], окунается в прорубь [1, с. 129], прощается на закате и приветствует при встрече на рассвете: «В полнеба горит, расставаясь, закат, / В полнеба пылает, встречаясь, рассвет» [1, с. 125]. Заря «в обской воде устало брезжит» [1, с. 116]. Солнечный свет наделяется голосом, вечером «Идет на убыль отголосок света, / И луч звенящий переходит в шепот» [1, с. 149].

Молодой месяц сравнивается с младенцем: «Из пеленок звездных месяц / Улыбался и глазел» [1, с. 57]. В другом контексте «месяц ищет над речкой свою половину» [1, с. 136]. Луна – большая дочь, которая прощается «без долгой укоризны» с «избою солнца за болотом» и коромыслом вечерней зари уносит в ночь два озера-ведра, а утром снова выносит их переполненными из тени [1, с. 115]. Луна печальная [1, с. 58] и смелая, имеет почерк [1, с. 87], купается «всю ночь в Оби» [1, с. 98], внемлет музыке [1, с. 151]. Лунный свет – «свет седины во тьме», который «напомнит о зиме» [1, с. 32]. Млечный путь «склоняется» «к берестяным избушкам» [1, с. 32].

Ветер «юбки задрал у стыдливых берез» [1, с. 136], «зовет в даль» [1, с. 131], зовет «протяжным криком» [1, с. 133], «несется навстречу — / Прозевавший на важный визит, / На сибирском распевном наречье / Молодецки под ухом басит» [1, с. 162]. Пурга «обездоленно воет напевными стонами», автор просит ее сначала забыть его и не тревожить больше, а потом поплакать над его судьбой и успокоить: «Пурга, отрыдай же покой мне / И тихой вдовой вразуми» [1, с. 51]. «Туман крадется вдоль по побережью» [1, с. 116], а «пылкий ливень дикий» предвещает «какую-то беду» [1, с. 94].

Очеловечивая воздушную стихию, автор использует такие фреймы, как «Действия человека» (голос, шепот, почерк, зовет, не скрывает, ищет свою половину, окунается в прорубь, купается, внемлет музыке, басит на сибирском наречье, воет напевными стонами, прощается, встречает, улыбается, глазеет, склоняется, несется, прозевав визит, крадется, напоминает, забывает и не тревожит, рыдает и вразумляет, предвещает беду), «Душа» (печальная, смелая, без укоризны, тихая) «Семья» (дочь, вдова), «Физическое состояние» (устало брезжит, жар), «Части тела» (лицо в веснушках, румяные щеки), «Одежда» (пеленки звездные, юбки), «Возраст» (седина), «Секс» (целует, пылкий, задрал юбки).

Помимо природы, ментальными сферами-мишенями антропоморфных метафор в исследуемом материале служат населенный пункт (8% всех антропоморфных метафор), дом (5%), предметы быта (2%), техника (2%). «Чудо-города» «молодеют звонкими садами» [1, с. 147], в жару город изнывает от жажды и «пьет Оби прибрежную волну» [1, с. 159]. Ханты-Мансийск у Владимира Мазина – добрый, простодушный, безыскусный, призывающий к себе «бескорыстием щедрой руки», город не стесняется «ничьих говорков» и «дарит свой скромный уют» [1, с. 69]. С особой любовью поэт описывает свой родной поселок: «Влажная весенняя погода / Моему селению к лицу», «Не стареет мой Ларьяк веселый, Он всегда, как малое дитя» [1, с. 23], «наше старое село / В снегу тонуть по-детски радо» [1, с. 84], «смеется улица, смеется сад [1, с. 134], «забытый свидетель юных страданий» [1, с. 131]. «Жди, родной синеокий Дом» [1, с. 54] – обращается к своему дому автор. «Старуха- колокольня / Любуется луной, [1, с. 133], «А в избушке окна плачут, / Крошат солнце и луну» [1, с. 88], «испарины на окнах замерзают» [1, с. 128], «сквозняк бурчит» «недобрые слова» [1, с. 137], и ждут поэта «тоскующий причал» [1, с. 49], «угрюмый навес» [1, с. 99] и «угрюмая комната» в «казенном бараке», «слепая тень» которого к вечеру «повалится устало навзничь» [1, с. 149]. Часы также уподобляются человеку: «сонный циферблат» [1, с. 191] старых часов «дремлет» [1, с. 175], «безмолвный» циферблат часов, которые остановились «с последним шепотом навзрыд» [1, с. 112]. Попадает в денотативную зону и транспорт: пароходы молча прячут в трюмах почту [1, с. 123], «уверенный теплоход» «крошит тишину» [1, с. 127], «в гаражах молчат автомобили» [1, с. 159]. Здесь реализуются следующие фреймы: «Действия челове-

ка» (пьет, не стесняется, дарит, тонет в снегу, смеется, ждет, любуется, плачет, крошит, бурчит, безмолвный, шепот, навзрыд, молча прячут, молчат), «Душа» (добрый, простодушный, безыскусный , бескорыстный, щедрый, скромный, веселый, радостный, недобрый, угрюмый, тоскующий, уверенный), «Семья» (родной), «Физическое состояние» (изнывает от жажды, повалится устало, сонный, дремлет), «Части тела» (рука, лицо, синеокий), «Возраст» (старуха, молодеют, не стареют, малое дитя, по-детски), «Болезнь» (слепой, испарины).

Еще одно важное направление метафорической экспансии связано с абстрактными понятиями, среди которых выделяются искусство (музыка, литература) и время.

Значимой реципиентной сферой антропоморфной метафоры в сборнике «Бубен и скрипка» является музыка, чаще представленная фреймами «Действия человека» и «Душа»: «Приходит музыка / и просит выраженья, / А чаще требует» [1, с. 187]. «Унижена, но все жива / Мелодия старинных песен» [1, с. 194]. Песня бережет [1, с. 44], греется на солнце [1, с. 47], несется на речном просторе [1, с. 123], ее стон длится до утра [1, с. 157]. Скрипка наделяется душой и чарует [1, с. 50], старинный хантыйский музыкальный инструмент наркасьюх (остяцкие гусли) обладает голосом и памятью (не забывает песен пролетевших лет) [1, с. 56]. «Нежно-нежно, близко-близко / Стонет искренний нын-юх», другой хантыйский народный музыкальный инструмент: «Не рыдания, а всхлипы / Источает инструмент: / Стоны прожитого либо / Ожиданья перемен» [1, с. 151]. Голос имеет и удочка [1, с. 130]. Балалайка спит «в старческих мозолях, / Колхозные ей снятся вечера [1, с. 157]. Литература тоже оживает: «Стих поманил – и был таков» [1, с. 168].

В реципиентной зоне времени находятся само время, прошлое, день, ночь, год, месяц, время года. Время у автора «движеньем обнимает» «дымы рыбацких деревень» [1, с. 127], времена «толпятся во тьме» «за неуверенными строками» [1, с. 191]. «Детские года» «в комьях снега розового цвета заплутали» и «не возвратятся никогда, / Чтобы на экзамене ответить / На вопросы строгих педагогов / Накануне подведения итогов» [1, с. 147]. Прошлое ждет поминанья [1, с. 179], «по ночам приходят утешать / Тени прошлого» [1, с. 147]. «Приветливая ночь» «мучит» поэта по бездорожью [1, с. 197], ночь обладает «сакральным шепотом» [1, с. 76], январский день нежный и чистый [1, с. 84], апрель балуется [1, с. 128]. Лето смолкнувшее по утрам пробуждается [1, с. 120]. Осень замолкшая [1, с. 105] дарит поцелуи деревьям [1, с. 114], выходит плакальщицей «на тлеющие рубежи / И жалости ничьей не просит, / О будущем не ворожит» [1, с. 126]. И «вот уже осени росчерк исчез» [1, с. 65], и зима, свободная от старости [1, с. 32], «невольно жалеет» и «успевает укрыть от холода» деревья [1, с. 114], «исповедально шепчет покаяния, / Когда весны плаксивая душа / По-детски ждет от солнца сострадания» [1, с. 117]. Гордая весна почила [1, с. 146], она искренняя [1, с. 60], обладает жарким дыханьем [1, с. 96] , может заблуждаться [1, с. 101].

Кроме времени, в число абстрактных понятий денотативной зоны входят память («Словарь души до головокруженья / Листает память в русских кружевах» [1, с. 187]), удача («не смеши меня, удача» [1, с. 31]), судьба, вдохновенье («Мы по течению втроем: / Певец, судьба и вдохновенье / По Ваху наугад плывем» [1, с. 163]), одиночество («С моим дорогим одиночеством / У меня идеальнейший лад» [1, с. 175]), тоска («Пора бы выслушать теперь / Тоску спешащую седую» [1, с. 146]) , разлука («Простонала древняя разлука» [1, с. 25]).

В целом для метафорической модели со сферой-мишенью, представленной абстрактными понятиями, характерны фреймы «Действия человека», «Душа», «Физическое состояние», «Одежда», «Возраст», «Болезнь, смерть».

Социоморфная метафора не так широко представлена в сборнике, как антропоморфная, но тоже выполняет важную функцию.

Есть отдельные социоморфные метафоры, отвечающие моделям ЖИЗНЬ – ЭТО ТЮРЬМА (юность – тень осужденного путника, израненная цепями рассудка [1, с. 135]), ЖИЗНЬ – ЭТО ТОРГОВЛЯ («Меняем / вихрастое золото / На отсвет белесой луны», «И зрелостью платим / разменною / За слишком разумные дни» [1, с. 142]), ПРИРОДА – ЭТО ВОЙНА («Тени молчаливые лесов» с восходом солнца «торопятся сдаваться» «богатырской силе» пробуждающегося лета [1, с. 120]), ПРИРОДА – ЭТО СПОРТ (Волны «обруч луны покатили» [1, с. 124]). Однако в основной массе контекстов метафорическая экспансия разворачивается из области ИСКУССТВО в направлении понятий ЖИЗНЬ и ПРИРОДА.

Поэт смотрит на жизнь как на литературное произведение: «Не принимаю разночтений / Во зле скрипящих ярлыков» [1, с. 111], «Мне круг веселого сюжета / Творит январский снегопад» [1, с. 197] (ЖИЗНЬ – ЭТО ЛИТЕРАТУРА). Жизнь для него может быть и фильмом: «И промелькнет, как на экране, / Дурных сюжетов длинный год» [1, с. 137] (ЖИЗНЬ – ЭТО КИНО). Однако чаще жизнь трактуется как театр (ЖИЗНЬ – ЭТО ТЕАТР): идти на свидание – это «прилюдно играть / Полуопытность, полунаивность» [1, с. 102], влюбляться, радоваться, скорбеть – играть роли, которые подчас грешат, в каждой из исполняемых ролей поэт «свободен от себя» и на себя «непохожий» [1, с. 155]. Есть стихотворения, в которых метафора жизнь-театр является сквозной и структурообразующей. Например, в стихотворении «Комедиант» автор готов стать шутом и превратить свою жизнь в уличное представление скомороха, «корчить рожи над водой», «сочинять белиберду», «притворно выть и охать» [1, с. 156]. Другое цельное стихотворение-метафора жизни-театра – «Я давно позабыл свою первую роль». Автор выстраивает перед читателем образ своей жизни как череды сменяющихся театральных ролей от самой первой в сцене рождения «в новогоднее утро под звоны фужеров», когда, «надрываясь от счастья в руках акушеров», он еще не мог «предвидеть актерскую боль», через «гастроли», когда «смело пробовал пластику разных героев» «на тренинге жизни» под «зрительский плач» и смех, до самой последней, еще не сыгранной им роли, после которой поэт просит «положить его рядом с матерью милой» [1, с. 158]. Здесь реализуются такие фреймы, как «Литературное произведение», «Театральное представление», «Сюжет», «Роль».

Однако гораздо чаще Владимир Мазин уподобляет искусству не жизнь, а природу. Нередко тексты стихотворений содержат параллель между природой и литературой. «Лес и вода — две стихии мои», – пишет поэт. – «Здесь отраженьем на вечной бумаге / Берег над речкой слагает стихи» [1, с. 121]. В небесах «листы / Облаков белеют. / Дотянуться рукой, / Дописать / Черновик, исчеркать и измазать, / Чтобы дождиком слов / Напоить» [1, с. 165]. «Заря вечерняя течет / Старинной немудреной сагой» [1, с. 163], и автор «от словесности небесной» спешит «к значению корней» [1, с. 181]. В данных контекстах актуализируются такие фреймы, как «Писатель, поэт» (берег), «Бумага» (листы облаков, отраженье на вечной бумаге), «Сочинять, писать» (слагает стихи, дотянуться рукой и дописать черновик, исчеркать и измазать, дождиком слов напоить), «Литературное произведение» (стихи, сага, дождик слов, небесная словесность и значение корней). Наряду с моделью ПРИРОДА – ЭТО ЛИТЕРАТУРА находит реализацию модель ПРИРОДА – ЭТО ЖИВОПИСЬ: «Рисованные звезды на лазури / Над утомленным тлением костра» [1, с. 166], «Ночь на лице небосвода / Нарисовала веснушки» [1, с. 124], «Мольберты спрятали деревья, / Штрихи садов обнажены, / А пятна рыжего кочевья / В кострах осенних сожжены» [1, с. 129], «Радуги веселую палитру / Кто-то держит над холстами облаков» [1, с. 35], «Господь-художник / На воображаемом холсте / Подарил движенье красоте» [1, с. 159]. В данных примерах наблюдается реализация фреймов «Художник» (деревья, ночь, Господь), «Рисовать» (нарисовала, держать палитру), «Инструменты художника» (палитра радуги, холсты облаков, мольберты), «Картина» (веснушки на лице небосвода, нарисованные звезды на лазури, штрихи садов, пятна рыжего кочевья). Метафорическое пространство поэтического сборника дополняет модель ПРИРОДА – ЭТО МУЗЫКА, например: «Минорную мелодию метели / Нельзя переиначить, изменить» [1, с. 145]. Нити паутины становятся струнами музыкального инструмента: «Беззвучной паутины тонкий волос / Звучать заставит первая любовь» [1, с. 166] (фреймы «Мелодия», «Музыкальный инструмент»).

Социоморфная метафора в текстах сборника «Бубен и скрипка» часто является результатом сочетания в узком контексте несколько вышеозначенных моделей, а также может замыкаться в понятийной области ИСКУССТВО, протягиваясь параллелью из донорской сферы одного вида искусства в реципиентную сферу другого. Например, в стихотворении «Даровано мне слово» реализуется модель ЛИТЕРАТУРА – ЭТО ЖИВОПИСЬ: «На материнском языке / Стихи пишу, но яркость красок / Подсказывает ханты ясанг, / Гортань разжав на кадыке» [1, с. 194]. В следующих строках находим наложение модели ЛИТЕРАТУРА – ЭТО МУЗЫКА на модель ЛИТЕРАТУРА – ЭТО ПРИРОДА: «Что тебе, взыскательный читатель – / Потребитель, я могу вручить? / Только то, что передал Создатель / Мне по звездной музыке в ночи. / Между низким стилем и высоким / Эти звуки, будто певчих птиц, / Собирал в предутренние строки, / В клетки незвучащие страниц» [1, с. 199]. Это же переплетение разных видов искусства, музыки и литературы, их наложение на понятийную сферу-мишень ЖИЗНЬ видим в центральном для сборника стихотворении, где автор рисует картину своего рождения в слиянии «ритмов старинного бубна» и «чарующих перепевов скрипки»: «Возвышенностью слова / И вдовьими слезами / Был с миром зарифмован / я в колыбельной мамы» [1, с. 50]. В последнем произведении сборника уже три вида искусства – музыка, живопись и поэзия – соединяются в единое целое, и уже трудно разобрать, музыка – это литература, или литература – это музыка, или музыка – это живопись, поэт живет на стыке трех творческих стихий, в слиянии мелодии и цвета рождается его стих: «Услыша солнечные блики, / Разглядывая тишину, / Пьет в царстве музыки великой / Языческую старину. / Цвета и звуки смысловые / Осознаются раньше слов» [1, с. 201].

Используемая в сборнике социоморфная метафора со сферой-источником ИСКУССТВО может быть представлена общей схемой Х – ЭТО ИСКУССТВО, где Х – это ЖИЗНЬ и ПРИРОДА. Фреймы реализации общей модели можно обобщить до «Создатель, творец» («Писатель», «Художник», «Актер» и др.), «Творческий акт» («Писать, сочинять», «Рисовать» и др.), «Произведение искусства» («Литературное произведение», «Мелодия, песня», «Картина» и др.), «Инструменты» («Лист бумаги», «Холст», «Палитра» и др.). Принимая во внимание другие социоморфные метафоры, данную схему можно обобщить до Х – ЭТО СОЦИАЛЬНАЯ СФЕРА с фреймами «Участник деятельности», «Действия», «Результат действий», «Инструменты и средства деятельности».

На основании выполненного качественного и количественного анализа социоморфных и антропоморфных метафор в поэтическом сборнике «Бубен и скрипка» Владимира Мазина можно заключить, что понятийные области ПРИРОДА и ИСКУССТВО являются важнейшими сферами авторского переосмысления и занимают важное место в концептуальном пространстве его произведений. Рассмотрение преобладающих направлений и способов развертывания метафор помогает лучше понять особенности стиля писателя, а также продвинуться дальше в осмыслении роли метафоры в художественном дискурсе в целом.

Библиографический список

1. Баранова И.В., Харченкова Л.И., Абдыжапарова М.И. Актуальность изучения антропоморфных и социоморфных метафор в научном и художественном дискурсах в контексте развития североведения. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 425 – 428.
2. Abdyzhaparova M.I., Fedosova T.V., Somikova T.Yu., Baranova I.V., Harchenkova L.I. Types of anthropomorphic metaphor in IT discourse. *Astra Salvensis, Supplement*. 2020; № 1: 561 – 574.
3. Абдыжапарова М.И., Сомикова Т.Ю., Голубева Е.В. Метафоричность творчества американской группы «The Doors» и способы передачи метафор в переводах песенных текстов на русский язык. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 446 – 449.
4. Абдыжапарова М.И. Источники и функциональный потенциал антропоморфной и социоморфной метафор в научно-популярном дискурсе социальной психологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 261 – 263.
5. Мазин В.А. *Бубен и скрипка. Избранная лирика*. Москва: Московский Парнас, 2001.
6. Каргаполов Е.П., Мазин В.А. *Творчество писателей Обь-Иртышья*. Омск – Ханты-Мансийск, 2004; Ч 1: 127 – 148.
7. Белькова А.Е. Специфика синонимии как проявление номинативного варьирования в югорской поэзии: на материале творчества Владимира Алексеевича Мазина. *Вестник угроведения*. 2018; № 1 (8): 15 – 21.
8. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
9. Чудинов А.П. *Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры*: учебное пособие. Екатеринбург: Издательство УрГПУ, 2001.

References

1. Baranova I.V., Harchenkova L.I., Abdyzhaparova M.I. Aktual'nost' izucheniya antropomorfnyh i sociomorfnyh metafor v nauchnom i hudozhestvennom diskursah v kontekste razvitiya severovedeniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 425 – 428.
2. Abdyzhaparova M.I., Fedosova T.V., Somikova T.Yu., Baranova I.V., Harchenkova L.I. Types of anthropomorphic metaphor in IT discourse. *Astra Salvensis, Supplement*. 2020; № 1: 561 – 574.
3. Abdyzhaparova M.I., Somikova T.Yu., Golubeva E.V. Metaforichnost' tvorchestva amerikanskoj gruppy «The Doors» i sposoby peredachi metafor v perevodah pesennyh tekstov na russkij yazyk. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 446 – 449.
4. Abdyzhaparova M.I. Istochniki i funkcional'nyj potencial antropomorfnoj i sociomorfnoj metafor v nauchno-populyarnom diskurse social'noj psihologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 261 – 263.
5. Mazin V.A. *Buben i skripka. Izbrannaya lirika*. Moskva: Moskovskij Parnas, 2001.
6. Kargapolov E.P., Mazin V.A. *Tvorchestvo pisatelej Ob'-Irtysh'ya*. Omsk – Hanty-Mansijsk, 2004; Ch 1: 127 – 148.
7. Bel'kova A.E. Specifika sinonimii kak proyavlenie nominativnogo var'irovaniya v yugorskoj po`ezii: na materiale tvorchestva Vladimira Alekseevicha Mazina. *Vestnik ugrovedeniya*. 2018; № 1 (8): 15 – 21.
8. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafory, kotorymi my zhivem*. Moskva: Editorial URSS, 2004.
9. Chudinov A.P. *Rossiya v metaforicheskom zerkale: Kognitivnoe issledovanie politicheskoj metafory*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo UrGPU, 2001.

Статья поступила в редакцию 02.08.21

УДК 81-22

Soloveva N.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: sologap@mail.ru*
Ocheretko D.E., *BA student, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: daryaocheretko@mail.ru*

PRAGMATIC COMPONENT IN TRANSLATING TEXTS OF AUDIO EXCURSIONS FROM RUSSIAN INTO JAPANESE (ON THE MATERIAL OF THE AUDIO GUIDE "KHABAROVSK – CITY OF MILITARY GLORY"). The article reflects some of the ideas of the research carried out within the framework of an interdisciplinary project dedicated to the creation of an electronic audio guide "Khabarovsk. City of Military Glory" in the Russian, English, Chinese, Japanese and Korean languages. The expansion of contacts with neighboring countries and the development of national touristic programs determines the need for the tourism sector in creation of audio guides. The declared project is practically oriented to foreign and Russian tourists, with the aim of acquainting them with the history of the monuments of military glory of Khabarovsk city. The authors consider one of the research problems, in particular, the transfer of the pragmatic component of the texts of audio excursions from Russian into Japanese. Based on the study of the specifics of the texts of tourist discourse and consideration of pragmatic aspect of translation of excursion texts, it has been established that an adequate translation of such texts can be carried out using such pragmatic adaptations as addition, omission, generalization, concretization, modulation.

Key words: **project, tourist discourse, audio tour, audio guide, pragmatic aspect of excursion texts translation, pragmatic adaptation.**

Н.А. Соловьева*, канд. пед. наук, доц., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: sologap@mail.ru*
Д.Е. Очеретько*, бакалавр, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: daryaocheretko@mail.ru*

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТОВ АУДИОЭКСКУРСИЙ С РУССКОГО НА ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ АУДИОГИДА «ХАБАРОВСК – ГОРОД ВОИНСКОЙ СЛАВЫ»)

Статья отражает некоторые идеи исследования, проведенного в рамках междисциплинарного проекта, посвященного созданию электронного аудиогида «Хабаровск. Город воинской славы» на русском, английском, китайском, японском и корейском языках». Расширение контактов с соседними странами и развитие программ внутреннего туризма определяют потребность туристического сектора в создании аудиогидов. Заявленный проект практико-ориентирован на иностранных и российских туристов с целью их знакомства с историей памятников боевой и воинской славы города Хабаровска. В качестве исследовательской задачи данной статьи авторами была определена попытка рассмотрения одной из проблем исследования – передачи прагматической составляющей текстов аудиоэкскурсий с русского языка на японский. На основе изучения особенностей текстов туристического дискурса и рассмотрения прагматического аспекта перевода экскурсионных текстов, установлено, что осуществить адекватный перевод подобного рода текстов можно с помощью таких прагматических адаптаций, как добавление, опущение, генерализация, конкретизация, модуляция.

Ключевые слова: **проект, туристический дискурс, аудиоэкскурсия, аудиогид, прагматический аспект перевода экскурсионных текстов, прагматическая адаптация.**

В настоящее время агентство стратегических инициатив реализует Всероссийский проект по созданию концептуальных туристических маршрутов в регионах России «Открой свою Россию». Современные туристы ищут большей персонализации путешествий, эксклюзивные нетривиальные маршруты, основанные на смыслах и людях. С открытием границ и значительным увеличением количества путешествующих людей аудиоэкскурсии стали весьма популярным способом для правительства открыть свою страну и для туристов, и для своих граждан, распространить информацию об уникальных местах и маршрутах в крае, сохранить историческое наследие. В настоящее время аудиогиды используются повсеместно, но в Хабаровске существует проблема с подобными современными технологиями, в частности аудиогиды по ограниченному количеству направлений можно найти только на русском и английском языке, хотя город довольно популярен среди туристов из стран соседней Азии (Япония, Китай, Корея). А для того, чтобы познакомить людей с историей города, используя разнообразные формы подачи информации, необходимо развивать аудиогиды не только на русском и английском, но и на восточных языках.

В связи с этим возникла идея реализации проекта в рамках университетской проектной деятельности студентов. Цель проекта – создание аудиогида на пяти языках (русском, английском, китайском, японском и корейском) по узкой специфике военной тематики «Хабаровск. Город воинской славы» – определила новизну и практическую значимость данного исследования. Для достижения цели всего проекта был обозначен ряд задач: изучить исторические этапы развития туризма в мире; проанализировать существующие цифровые руководства и аудиогиды; создать аудиогид «Хабаровск – город воинской славы» на русском языке; перевести тексты об истории 14 памятниках боевой и воинской славы города Хабаровска на восточные языки с учетом их особенностей; сделать аудиозапись скриптов на английском, китайском, японском и корейском языках.

В статье приводится материал по решению одной из задач проекта, связанной с переводом прагматической составляющей текстов аудиоэкскурсий с русского на японский язык на материале аудиогида «Хабаровск – город воинской славы», что определяет научную проблему данной работы.

В туристическом дискурсе функционирует множество разнообразных типов текстов, различающихся своей тематикой, прагматикой, интенциональными и структурными особенностями. К ним относятся туристические брошюры, рекламные проспекты и флайеры, путеводители, проспекты музеев, меню и крупные информационно-туристические онлайн-порталы, содержащие разностороннюю информацию о каком- либо городе, регионе и т.д. При переводе текстов туристического дискурса действуют определенные коммуникативные и языковые нормы и прагматические установки, которые переводчики, как показывает проведенный анализ, не всегда учитывают.

Способность текста производить прагматическое воздействие на рецептор называется прагматическим аспектом или прагматическим потенциалом текста. Любое выражение имеет цель получить какой-либо коммуникативный эффект, поэтому прагматический потенциал играет большую роль в содержании той или иной фразы. Целью переводчика является эмоциональное воздействие на получателя информации, изменяя прагматический потенциал оригинала или сохраняя его.

Американский философ Ч.У. Моррис определяет прагматику (отношение к знакам пользующихся языком) как предмет, изучающий функционирование языковых знаков в речи, и анализирует совокупность вопросов, связанных с отправителем информации, адресатом, их коммуникативным воздействием, целью общения. Так как знаки языка, употребляемые в различных типах дискурса, в том числе и экскурсионном, могут влиять на людей, пробуждая различные чувства и эмоции, а также формируя индивидуальное отношение к информации, то, в данном случае, у реципиента появляется прагматическое отношение к сообщаемому [1; 2].

Иначе говоря, текст оказывает прагматическое воздействие, что, согласно В.Н. Комиссарову, определяется тремя основными факторами:

1) содержанием высказывания;
1. характером составляющих высказывание знаков;
2. восприятием рецептора (иными словами, реципиента).

Последний пункт, восприятие рецептора, является самым важным, так как в связи с тем, что представляет собой данный реципиент, «прагматическое воздействие, характеризуемое содержанием и формой высказывания, может осуществляться не полностью или вообще не реализоваться…» [3, с. 253].

По мнению известного специалиста по теории перевода Л.С. Бархударова, «…люди, которые используют в процессе лингвистической коммуникации языковые знаки, не относятся к ним равнодушно – они по-разному реагируют на те или иные языковые единицы, а через них – и на сами обозначаемые ими референты и денотаты» [4, с. 93]. К тому же прагматика связана не только с типом реципиента, но и с замыслом автора. Из этого следует, что принцип оптимального декодирования информации и ее перевода заложен в каждом фрагменте речи. Учитывая тот факт, что прагматический аспект имеет тесную связь с коммуникативной функцией языка, подбор языковых единиц и способа передачи информации осуществляется в зависимости от коммуникативной цели ее отправителя. Рассмотрим прагматический аспект экскурсионных текстов, принимая во внимание эмоциональные типы экскурсоводов.

Объектом перевода в экскурсии является экскурсионная речь, то есть речь экскурсовода, которая может представлять, как устный, так и письменный текст. Текст экскурсии экскурсовод составляет заранее, учитывая вид и тематику экскурсии, ее цели, продолжительность и, самое главное, состав и количество ее участников. Во время экскурсии он должен не просто озвучить заранее подготовленный текст, но и сделать его живым и интересным для устного восприятия у экскурсантов. Для этого необходимо принимать во внимание целевую аудиторию.

Любая экскурсия способствует расширению кругозора человека. Ее участники приобретают знания по истории, искусству, архитектуре, литературе, экономике. Зачастую экскурсия конкретизирует знания экскурсантов, помогает им увидеть то, что они знали по письменным источникам, из учебной программы школы или университета, из лекций.

Увидеть ситуацию глазами иностранца способен и должен в первую очередь переводчик, который обладает комплексом профессиональных компетенций для оказания помощи быстро и комфортно адаптироваться к новым социокультурным условиям, а также для перевода любой группы лексических единиц [5, с. 278].

Профессиональный переводчик должен быть не только прекрасным оратором, хорошо знать свой и иностранный язык, но и ориентироваться в культуре и истории как своей страны, так и страны изучаемого языка.

Безусловно, иностранные туристы просто не могут обладать знаниями о реалиях «чужой» культуры, даже самых простых и повседневных для нас. Некоторые нюансы русскоязычные экскурсоводы считают нечто самим собой разумеющимися и не пытаются разъяснить их туристам. Но, к сожалению, некоторые факты могут быть неизвестны даже русскому туристу, а иностранец, не понимающий большую часть информации, представленную в экскурсии, сочтет ее неинтересной.

Переводчик выступает в роли своеобразного фильтра информации. Его главной задачей является выбор релевантной для слушателей информации или же самостоятельное добавление пояснений к специфичным культурным явлениям, основываясь на предполагаемом багаже знаний у туристов и исходя из особенностей иноязычной культуры.

Впервые посетивший нашу страну иностранный турист, конечно же, не будет знать, что такое пулай, лыко, кокошник, для чего используют веретено, ребрак или пральник. В своем рассказе экскурсовод не всегда останавливается на разъяснении значений многих слов, однако переводчику необходимо будет описать, что пулай – черный гарусный хвост с кистями и украсами, который носят мордовки, а ребрак использовался для выколачивания (стирки) или глажения белья после нее.

Во время проведения экскурсии для иностранных туристов, важно тщательно подбирать используемую лексику, стремиться как можно точнее и проще передать основные сведения и факты. Перевод различных художественных средств, например, образных метафор, эпитетов, оксюморонов и т.д. очень сложен, и на это уходит много времени, причем часто утрачивается образность и художественность высказывания. Тем не менее неточный перевод может привести к изменению контекста рассказа, перегрузке рассказа информацией без каких-либо интересных сведений для экскурсанта, а также может помешать пониманию текста. Из этого следует, что переводчик должен вычленять самую интересную информацию для слушателя, и аккуратно добавлять недостающие сведения там, где это необходимо.

В зависимости от целей рассказ экскурсовода может носить повествовательный или реконструктивный характер. В первом случае рассказчик описывает туристам, где и как происходили события.

А задача реконструктивного рассказа – восстановить перед мысленным взором слушателей тот или иной объект в первоначальном виде (например, архитектурное сооружение, не дошедшее до нашего времени). Экскурсовод, руководя перцептивным процессом, предлагает слушателям увидеть и представить в своем воображении нарисованную им картину.

Основываясь на данных задачах, переводчик избирает эквивалентных языковых средств на иностранном языке. Значительную роль при этом выполняют логические ударения и интонация. С их помощью экскурсовод стремится подчеркнуть какое-то событие и обратить на него особое внимание. При переводе переводчик должен стараться не утратить стиль экскурсионной речи и делать соответствующие паузы и ударения по возможности там же, где и экскурсовод.

Во время перевода специалист применяет прагматические адаптации исходного текста, то есть вносит некоторые поправки на определенные различия (социально-культурные, возрастные, психологические) между рецепторами переводного текста и текста оригинала. Но прежде чем говорить о необходимости применения прагматических адаптаций, следует разграничить два понятия, которые часто взаимозаменяются. Они непосредственно связаны с преобразованием текста – прагматические адаптации и трансформации. Некоторые авторы приравнивают адаптации и трансформации, а также обобщают их такими словами, как «преобразования» и «переводческие приемы», аргументируя это тем, что таким образом учитывается прагматический фактор в переводе. На первый взгляд, казалось бы, функция у них одна и та же – преобразовать текст при переводе так, чтобы он был максимально понятен рецептору. Однако трансформации в этом плане применяются с тем, чтобы текст перевода максимально точно передавал информацию исходного текстового сообщения. Прагматические адаптации же, в свою очередь, направлены на то, чтобы текст сообщения был прагматически адекватен и понятен рецептору перевода, который принадлежит к иному языковому коллективу, к иной культуре. Другими словами, применяя прагматические адаптации, переводчик учитывает именно то, кому адресовано сообщение, его психологические и социально-культурные отличия. Встает вопрос, каким образом переводчик может учитывать прагматический компонент содержания переводимого текста. Для этого и нужно применять прагматические адаптации. В работе А.Д. Швейцера они выделены достаточно нечетко, тем не менее нам удалось вычленить основные: добавление, опущение, для безэквивалентной лексики – транслитерация, калькирование, объяснительный перевод, генерализация, конкретизация, смещение, функциональный аналог, замена [6].

Рассматривая прагматический аспект, Л.С. Бархударов указывает на важность учета прагматического фактора. Учет данного фактора может выражаться в добавлении, опущении, замене, генерализации, конкретизации. При том, что он опирается на примеры В.Н. Комиссарова, приведенные в его работе при

разъяснении видов прагматических адаптаций, Л.С. Бархударов все же не называет их таковыми. Он именует их «переводческими приемами». В своей работе Л.С. Бархударов отождествляет понятия «преобразования» и «переводческие трансформации» или «межъязыковые трансформации». Все виды трансформаций он сводит к «четырем элементарным типам» – перестановке, замене, добавлению, опущению [4, с. 235]. Прагматическая адаптация перевода – изменения, вносимые в текст перевода с целью добиться необходимой реакции со стороны конкретного рецептора перевода.

При переводческом анализе текстов-скриптов аудиогида мы выявили и проанализировали следующие прагматические адаптации, характерные для текстов туристического дискурса.

1. Конкретизация – при этом приёме исходное слово с широким значением нужно заменить словом с более узким значением.

Предприятие «Дальдизель» было самым старым из крупных подобных организаций города. ダルディゼル工場は、市内の大規模な類似工場の中で最も古い工場でした。«Предприятие» в переводе мы заменили на 工場 – завод.

Ежегодно 22 июня к мемориалу рабочим завода Дальдизель, поставленному в память о погибших, заводчане возлагали цветы и проводили митинги памяти. 毎年6月 22日に、工場労働者は記念式典を開催し、ダルディゼル工場労働者の慰霊碑に花を供えています. Слово «митинг» мы перевели как 記念式典, которое означает мемориальную церемонию.

Ежегодно в апреле у монумента собираются оставшиеся в живых люди, которые перенесли страшные испытания концлагерем, и их родственники возлагают цветы. 毎年4月になると、強制収容所で恐ろしい試練に耐え、生き残った元囚人や彼らの親族 が記念碑に集まり、花を供えています。«Люди» в данном контексте были переведены как 元囚 – узники.

2. Генерализация – опущение или замена узкого термина общим. Прием генерализации противоположен приему конкретизации. Генерализация – это расширение объема понятия: вместо слова или словосочетания с конкретным значением на исходном языке переводчик подбирает слово или словосочетание с более общим значением на языке перевода. Иногда конкретное наименование какого-либо предмета ничего не говорит получателю перевода или нерелевантно в условиях данного контекста. *Памятник композиционно представляет собой вертикально стоящую плиту, на которой написаны имена 22 заводчан, погибших во время Великой Отечественной войны. 石板には、第二次世界大戦で殺された22名の工場労働者の名前が刻まれています。*Вместо слова «заводчанин» мы решили выбрать слово рабочий – 労働者.

*Катер участвовал в Великой Отечественной войне в Берлинской операции апреля 1945 года. この戦艦は1945年4月に第二次世界大戦でベルリンの作戦に参加した」と刻まれてい ます。*В данном примере катер мы перевели как 戦艦 – военный корабль.

Мемориал рабочим завода им. Кирова, погибшим в Великой Отечественной войны. 第二次世界大戦で亡くなったキーロフ工場労働者の慰霊碑. Так как понятие Великая Отечественная война с большой вероятностью будет малознакомо для японского слушателя, мы решили перевести его как 第二次世界大戦 – Вторая мировая война.

На подиуме из красного гранита возвышаются три черных пилона в форме лепестков, тюльпана, на которых расположены фамилии жителей края, погибших в «горячих точках». 赤御影石でできた台の上には、チューリップの花びらの形をした3つの黒い柱が 立てられており、その上には「紛争地域」で亡くなったハバロフスク地域住民の名が記されています. Выражение «горячие точки» было переведено как 紛争地域 – зона конфликта.

*В самом верху стелы – развернутое знамя со звездой, серпом и молотом, как символ взаимосвязи подвига ратного и трудового. 石碑の最上部には、星、鎌、ハンマーが描 かれた旗が広げられ、この旗は武勲と労働の偉業の相互関係を象徴しています。*Ратный подвиг переведен таким общим понятием, как 武勲 – военный подвиг.

3. Логическое развитие (или модуляция). Суть приема логического развития заключается в замене слова или словосочетания исходного языка единицей языка перевода, значение которой логически выводится из значения исходной единицы. Другими словами, при переводе происходит более углубленное толкование той или иной лексической единицы, в результате чего переводчик логически выводит слово или Словосочетание на языке перевода, которое является для исходной единицы контекстуальным синонимом.

Множество молодежи ушло с завода на фронт. 戦争が始まると、多くの若者が工場を後にして、戦線に立ちました. В данном примере с помощью логического развития мы добавили в начале предложения 戦争が始まると – с началом войны.

Он был воздвигнут в память о погибших в Афганской войне, павших при исполнении интернационального долга. アフガニスタン戦争で国際的な任務を果たした戦没 者を讃え、建立されました. Здесь мы логически заменили слово долг на 任務 – миссию.

Обветшавшим и заброшенным памятник демонтировали, а в 2004 по инициативе коммунистов края и при поддержке жителей города восстановили уже в металле. 老 朽化したため、解体され、2004年には地域の共産主義者の主導の下、市民の支援も受けつつ、 金属で復元されました. Вместо «обветшавшим и заброшенным» мы выбрали такой перевод, как 老朽化したため, что означает из-за износа.

4. Опущение, т.е. не ведущее к искажению общего смысла предложения, отсутствие в переводе слова или сочетания слов. Опущение – прием, прямо противоположный добавлению. В ходе такого преобразования семантические компоненты исходного высказывания, имеющие лексическое выражение, согласно нормам языка перевода, оказываются семантически избыточными и опускаются.

По железной дороге от Владивостока началось наступление на Хабаровск белогвардейских отрядов. その後、白軍の分遣隊はハバロフスクに対して攻撃を開始しました. В данном примере слово «Владивосток» было опущено.

Недаром изображен на медали «За оборону Москвы». これが「モスクワ防衛記章」の メダルに描かれている理由がわかります. Перевод названия медали モスクワ防衛 выполнен приближенным переводом, слово «недаром» опущено.

Памятник композиционно представляет собой вертикально стоящую плиту, на которой написаны имена 22 заводчан, погибших во время Великой Отечественной войны. 石板には、第二次世界大戦で殺された224名の工場労働者の名前が刻まれています. Словосочетание «вертикально стоящую» было опущено.

Кроме того, в основании памятника есть капсула с посланием комсомольцам и молодежи 2018 года от хабаровских участников манифестации в честь 60-летия ВЛКСМ, заложенная в октябре 1978 года. また、1978年10月、記念碑の基部にカプセルが埋められ、その中には、コムソモール会員と2018年の若者に向けて書かれたメッセージが入っています.

Для того чтобы не перегружать текст аудиогида, мы убрали часть предложения – «хабаровских участников манифестации в честь 60-летия ВЛКСМ», потому что японскому слушателю эта часть информации будет непонятна.

5. Добавление – это восстановление в переводящем языке формально невыраженных элементов в исходном языке. Применение этого приема ведет к расширению текста перевода по сравнению с текстом оригинала. Многие элементы смысла, остающиеся в оригинале формально невыраженными, подразумеваемыми (лингвисты называют такие элементы смысла имплицитными), должны быть восстановлены в переводе с помощью дополнительных лексических единиц. Причины, вызывающие добавления, различны: они носят как языковой, так и неязыковой характер. *Учащиеся МБОУ СОШ № 63, находящейся вблизи мемориала, также оказывают посильную помощь, проводят митинги с приглашёнными ветеранами, выставляют почётные караулы в День Победы. 記念碑の近くにある第63学校の生徒も、可能な限り支 援をし、退役軍人を招待し、集会の開催や、戦勝記念日の5月9日に学校の防衛兵として務めて もらうなど交流事業も盛んに行っています.* День Победы мы перевели аналогом 戦勝記念日 с добавлением даты праздника – 5月9日.

А под Прохоровкой доказал, что он – лучший. そして、プロホロフカ村のの戦いでは最 高のものであることが証明された. Для того чтобы японскому слушателю было легче понять Аудиотур, мы добавили не просто «под Прохоровкой», а в сражении под деревней Прохоровкой – プロホロフカ村のの戦いでは.

Недаром изображен на медали «За оборону Москвы». これが「モスクワ防衛記章」の メダルに描かれている理由がわかります. Перевод названия медали モスクワ防衛 выполнен приближенным переводом, а добавляется 理由がわかります – становятся понятны причины, по которым это сделано.

Прагматические адаптации необходимы, так как в каждом языке мира есть названия предметов и явлений, на которые у представителей языковой общности возникают определенные ассоциации. И если происходит так, что эти особые ассоциации не передаются или как-либо искажаются во время переводческого процесса, то прагматические потенциалы оригинала и переводного текста не будут совпадать даже при эквивалентном переводе. Переводчик должен стремиться к соответствующему прагматическому отношению к тексту перевода у получателей данного текста, для чего и необходимо применять подобные адаптации при переводе. Переводчик непременно должен обладать определенными знаниями из области культуры и истории. Такие знания помогут ему верно передать смысл оригинала сообщения, интерпретировать смысл исходного сообщения и адаптировать таким образом, чтобы получатель сообщения воспринял информацию в соответствии со своими фоновыми знаниями.

Подводя итог вышесказанному, можно заключить следующее. При переводе текстов туристического дискурса действуют определенные коммуникативные, языковые нормы и прагматические установки. Во время проведения экскурсии для иностранных туристов важно тщательно подбирать используемую лексику, стремиться как можно точнее и проще передать основные сведения и факты. Во время перевода специалист применяет прагматические адаптации исходного текста, то есть вносит некоторые поправки на определенные различия (социально-культурные, возрастные, психологические) между рецепторами переводного текста и текста оригинала. Прагматические адаптации же, в свою очередь, направлены на то, чтобы текст сообщения был прагматически адекватен и понятен рецептору перевода, который принадлежит к иному языковому коллективу, к иной культуре. В связи с неочевидностью принимаемых решений в процессе перевода тех или иных прагматических составляющих и трудностями, связанными с переводом узкоспециализированной лексики на японский язык (чаще переводчики берутся за переводы с иностранного на родной язык), приходилось обращаться за консультациями к носителю японского языка и преодолевать возникающие трудности на практике, применяя такие прагматические адаптации, как, например, добавление, опущение, генерализация, конкретизация, модуляция.

Библиографический список

1. Morris Ch.W. Foundations of the theory of signs. *International Encyclopedia of Unified Science*. Chicago: University of Chicago Press, 1938; Vol. 1, № 2.
2. Morris Ch. Signification and Significance. A Study of the Relations of Sins and Values. *Studies in Communication*. Cambridge: the MIT Press, 2010; Vol. 1.
3. Комиссаров В.Н. *Современное переводоведение*: курс лекций. М.: ЭТС, 1999.
4. Бархударов Л.С. *Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода)*. Москва: Международные отношения, 1975: 93 – 240.
5. Алексеева И.С. *Профессиональный тренинг переводчика*. Санкт-Петербург: Издательство «СОЮЗ», 2003.
6. Швейцер А.Д. *Перевод и лингвистика: Газетноинформационный и военно-публицистический перевод*. Москва: Воениздат, 1973.

References

1. Morris Ch.W. Foundations of the theory of signs. *International Encyclopedia of Unified Science*. Chicago: University of Chicago Press, 1938; Vol. 1, № 2.
2. Morris Ch. Signification and Significance. A Study of the Relations of Sins and Values. *Studies in Communication*. Cambridge: the MIT Press, 2010; Vol. 1.
3. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie*: kurs lekcij. M.: `ETS, 1999.
4. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod (Voprosy obschej i chastnoj teorii perevoda)*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975: 93 – 240.
5. Alekseeva I.S. *Professional'nyj trening perevodchika*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «SOYuZ», 2003.
6. Shvejcer A.D. *Perevod i lingvistika: Gazetnoinformacionnyj i voenno-publicisticheskij perevod*. Moskva: Voenizdat, 1973.

Статья поступила в редакцию 26.06.21

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Т.С. Абрамова, Т.Н. Егорова
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ КОЧЕВЫХ ШКОЛ И ДЕТСКИХ САДОВ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ) 5

О.В. Бекишева
МОТИВАЦИЯ К ОБУЧЕНИЮ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 7

Ю.А. Борисенко
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ У УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТРАНСПОРТНОГО КОЛЛЕДЖА 10

И.С. Буракова, О.С. Смирнова, Г.А. Степаненко
ИНТЕГРАТИВНЫЕ УРОКИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ПО ФИЗИКЕ И МАТЕМАТИКЕ 13

С.Н. Лукаш, Е.Д. Бурцева
ВОСПИТАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ИХ ПОЭТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ 16

Т.А. Буянова
ДЕТСКОЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ 18

М.В. Вакуленкова
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ И МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ 22

Д.В. Санин, Т.Н. Гриневецкая
ПОНЯТИЙНО-КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕРМИНА «ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ» НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ 24

О.Н. Дмитриева, Ф.Ф. Дмитриева
ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ, ВСТРЕЧАЕМЫЕ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ АНАТОМО-ГИСТОЛОГИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ НА ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК 26

А.В. Емченко, А.А. Горбачев, И.В. Макрушина
НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ 29

Т.А. Знаменская
РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ 32

Г. Имашев, Б.У. Куанбаева, А.А. Тумышева, Ж. Салыкбаева
УСИЛЕНИЕ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА ФИЗИКИ В СООТВЕТСТВИИ С УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ТЕХНИКИ 35

Н.Г. Кудрявцев, А.А. Курусканова, А.А. Темербекова
ИССЛЕДОВАНИЕ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СПЕКТРАЛЬНЫХ СВОЙСТВ РАСТРОВЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ 38

А.Р. Ахмедова, К.А. Великжанина, О.Н. Колесникова, Н.В. Кужим, А.Е. Трошина, Т.В. Чуканова
СОЦИАЛЬНАЯ ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ИХ SOFT SKILLS 48

Е.С. Левичева, Н.И. Дунаева
ПОМОЩЬ СТУДЕНТАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРЕОДОЛЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ 50

Ли Хунцзюань, Чжан Цзяньвэнь
ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ С КОНЦА XIX ПО КОНЕЦ XX ВЕКОВ 53

М.М. Магомедова, М.М. Абдусаламов
К ПРОБЛЕМЕ ОТБОРА И ОРГАНИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 56

Р.М. Магомедова, М.М. Абдусаламов
ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ 58

С.В. Малетин, А.А. Левченко, О.В. Баянкин
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПОРНЫХ КОНСПЕКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 60

Е.В. Везетиу, З.И. Бажан
МЕТОДИКА И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ 63

П.Д. Гаджиева, К.С. Сефикурбанов
ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ 65

К.А. Киричек, Е.В. Потехина
ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ 67

А.А. ***Пулина***
КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ, РИСКИ, ПЕРСПЕКТИВЫ 68

М.А. Шостак
К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ СФЕРЫ ГОСТЕПРИИМСТВА 71

Е.В. Пестова, С.В. Калашникова
АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ «HARD» И «SOFT» НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗАХ МВД РОССИИ 73

Т.И. Петрова, С.С. Петров
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО ПРИНЦИПА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 75

Н.Я. Сайгушев, О.А. Веденеева, М.А. Гарипов
АКТУАЛИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ 77

С.Н. Семенкова
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В АГРАРНОМ ВУЗЕ 80

Э.В. Сергеева, А.И. Николаев
ФОРМИРОВАНИЕ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЛАТФОРМЫ КАНООТ В ЯКУТСКОЙ ШКОЛЕ 82

Н.А. Соловьева
ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ПРОФИЛЬНОГО СРЕДИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ТИХООКЕАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА 85

О.В. Сухова, А.С. Казгунова
МОДЕЛЬ П. ШТАДЛЕРА КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ ГЕРМАНИИ 88

Т.А. Танцура
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 90

В.А. Антропов, А.А. Тищенко
УРОВЕНЬ ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТИ АСПИРАНТА КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРОГРАММУ ДИСЦИПЛИНЫ 92

Г.С. Тропкина
ВЗАИМОСВЯЗЬ БАЗОВЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЦЕНТРОВ С ПОКАЗАТЕЛЯМИ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ И СУБЪЕКТНОСТИ 95

Н.Ф. Хилько, Ю.Р. Горелова
ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В ИНФРАСТРУКТУРЕ ЗРЕЛИЩНО-КОНЦЕРТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ОМСКА В ФОРМАХ ТРАНСЛЯЦИИ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ 99

Л.И. Нехвядович, И.В. Черняева, Ш.С. Турганбаева, М.С. Нехвядович
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭСТЕТИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ФОРМЫ В ТРУДАХ РОССИЙСКИХ ИСКУССТВОВЕДОВ НАЧАЛА XX В. 102

Л.А. Шепелева, В.В. Марюхина
ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ 104

А.А. Архангельская, Е.И. Колтыго, И.В. Цыганова, Л.А. Матвеева, О.Н. Локаткова
ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ДАЛЬНЕЙШИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ЕГО РАЗВИТИЯ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ 106

Г.М. Гузаиров, Н.А. Мунасыпов, А.Д. Сафарова, М.И. Черемисина
ДВОЙНАЯ ПОДСТАНОВКА В ДОКАЗАТЕЛЬСТВАХ И ПРИ РЕШЕНИИ ТРИГОНОМЕТРИЧЕСКИХ НЕРАВЕНСТВ 110

П.А.-Ю. Батчаева, К.И. Шидакова
ВЫЯВЛЕНИЕ КРИТЕРИЕВ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАННОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗРАБОТАННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 113

А.Т. Ахметова
АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ ЮРИСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА В ВУЗЕ 116

Г.А. Ашурбаева, Е.В. Филиппова
ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ В ПЕДАГОГИКЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА 119

Е.А. Дегтярев
СТРАТЕГИЯ ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА И КИБЕРБУЛЛИНГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ 121

Н.А. Загрядская
ПРИМЕНЕНИЕ ГРУППОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ 123

Ю.М. Ибрагимов
ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ 126

А.Н. Колобов
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТАМ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ 128

Г.А. Кувшинова
ОСОБЕННОСТИ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ 130

В.А. Новоселов
КОМПЬЮТЕРНЫЙ СОФТ КРЕАТИВНОГО ТИПА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ХОРМЕЙСТЕРА 133

Е.Г. Огольцова
РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА 136

В.Д. Зайкова
СОЗДАНИЕ МОДЕЛИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ К ОГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ 138

Т.А. Ивашкина
ЦИФРОВИЗАЦИЯ КАК СТРУКТУРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИННОВАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 140

Н.П. Клушина, В.В. Рощупкина
АКТУАЛЬНОСТЬ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К СОЦИАЛЬНОМУ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ 142

З.Г. Курбанова
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО КОМПОНЕНТА У УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА АХМЕДХАНА АБУ-БАКАРА 144

З.Х. Курбанова, Н.П. Исмаилова
ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ 147

А.А. Мальсагов, В.В. Лезина
НЕЙРОДИДАКТИКА В РОССИИ: РАЗВИТИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ 149

Е.А. Местоева, М.Х. Мальсагова
НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ 151

Н.Н. Саклакова
РОЛЬ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА В ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ (В РАМКАХ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ) 152

Д.М. Целоева, Е.А. Местоева
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В СЕВЕРО-КАВКАЗСКОМ РЕГИОНЕ 155

Т.И. Петрова, С.С. Петров
ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДОШКОЛЬНИКОВ 156

В.Л. Родина
ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 159

А.А. Петрусевич, Е.А. Сафронова
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 161

Г.Н. Тынник, Н.А. Тарасюк
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНО-ИНТЕРАКТИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ТРАДИЦИОННОГО И ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 164

К.С. Ярцев
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ 167

Е.Л. Антифеева
ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ 170

Л.О. Албакова, З.А. Арскиева
АРТ-ТЕРАПИЯ КАК УНИКАЛЬНЫЙ МЕТОД КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 171

В.И. Баймурзина, Р.М. Салимова, Р.А. Хужин
СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 174

Г.И. Биисова
РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ НРАВСТВЕННОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ 176

Т.Ю. Бородина
ИССЛЕДОВАНИЕ ОЖИДАНИЙ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ ОТ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ 181

А.А. Ведерников
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ОФИЦЕРА КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА 184

А.В. Добрых
ТЕЗАУРУСНЫЙ ПОДХОД КАК ОСОБАЯ МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНОГО АНАЛИЗА СОЦИАЛЬНОЙ ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В РАМКАХ ИССЛЕДОВАНИЙ В.А. ЛУКОВА: ГЕТЕРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПРОБЛЕМАТИКА ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ 186

Е.Н. Елина
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОГО ФРЕЙМОВОГО СЛОВАРЯ 191

О.В. Емельянова, С.В. Коровина
СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЕМ В ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ 194

Т.В. Емельянова
ЭЛЕКТРОННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 197

С.Н. Карягин
ПРОЕКТНО-КОЛЛЕГИАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ЛИДЕРСТВА И ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 199

Е.В. Касьянова, К.В. Сафонов
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИТ-ИНЖЕНЕРОВ ПОСРЕДСТВОМ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ 201

И.С. Кобозева, З.В. Яковлева
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВКУСА ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ 205

А.Б. Недосугова
СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ГЛАГОЛЬНОМУ УПРАВЛЕНИЮ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРАВА И МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО 208

Н.И. Никонова, Л.С. Захарова
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ МЕТОД 212

Г.Н. Абдулгалимова, Р.М. Абдулгалимов, А.К. Касимов
МУЛЬТИМЕДИА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ 214

Л.Р. Богатырева
МЕТОД ЭКСПЕРИМЕНТА В ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ 216

В.И. Горовая, Е.Н. Белозубова
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРОЦЕСС УПРАВЛЕНИЯ: ПОНИМАНИЕ И СИСТЕМНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ 218

З.М. Магомедова, С.М. Гусейнова
МОНИТОРИНГ ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ, ПРЕДУСМОТРЕННЫХ ФГОС НОО 220

М.Р. Попова, Р.В. Стрельников, Б.А. Мхце
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОСТРОЕНИЯ ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ В АДАПТИВНОЙ БЕЗОПАСНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА 222

П.П. Ростовцева
РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ XXI В.: ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ 225

О.А. Родина
К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНСТВА РЕЧЕВОЙ И ПЕВЧЕСКОЙ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 227

Е.Е. Саламин, Г.И. Усанов, И.Н. Гулиев
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИНЯТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ГОСУДАРСТВЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 231

И.С. Спирин
О ПРОБЛЕМАХ ПОДГОТОВКИ IT-СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ В ПЕРИОД ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ РОССИЙСКОЙ ЭКОНОМИКИ 234

Ю.Н. Кашицына, А.В. Сучкова
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ СЮЖЕТНЫХ ЗАДАЧ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ ИКТ 238

Р.М. Эхаева
ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ 242

Д.В. Юрьева
МОБИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ 244

О.А. Казакова, Т.А. Спицына
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «КАЛЕНДАРЬ БЕЗОПАСНОСТИ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА 246

Н.В. Анчутина
РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ НАВЫКОВ У МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ 249

Н.В. Анчутина
ЗНАЧЕНИЕ ПРИКЛАДНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 252

Н.Н. Кузнецова
О ВИДАХ РАБОТЫ С НЕОЛОГИЗМАМИ В КУРСЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ 254

В.Ю. Маркарян
ТРАДИЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ЭТНОПЕДАГОГИКЕ НАРОДОВ КРЫМА: КОНФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД 257

И.Г. Алиева
ИЗУЧЕНИЕ И СОХРАНЕНИЕ ЛАДОВОЙ СИСТЕМЫ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ МУЗЫКИ В СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ 259

Е.Н. Бажукова
МУЗЫКАЛЬНАЯ ИНФОРМАТИКА: ПРЕОДОЛЕНИЕ ФОРМАЛИЗМА В ЗНАНИЯХ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-МУЗЫКАНТА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА 262

М.С. Гончарова
ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН 266

А.В. Гусева
О ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО СЛУХА ЗВУКОРЕЖИССЕРА 270

А.А. Рубцов
МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ 272

О.С. Якимчук
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) 275

П.Д. Абдурахманова, Р.Ш. Магамдаров, Д.М. Мурзаева
ВОЗМОЖНОСТИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ 278

П.Д. Абдурахманова, П.Г. Идрисова, Я.М. Саидова
ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ РЕАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ 280

Ш.С. Гасанова, Р.Ш. Агамурадова, М.Ч. Сагидова
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ОСНОВА ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ 283

А.Р. Джиоева, З.К. Малиева, А.Г. Бесаева
ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ С ВЗРОСЛЫМИ 285

П.П. Ростовцева
ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА 288

В.М. Савченко, А.П. Шихгафизов
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ И ОРГАНИЗАЦИЯМИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ 290

Р.И. Сторож
СТРУКТУРА И ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ОБУЧАЕМЫХ УГОЛЬНОЙ ОТРАСЛИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 292

Т.А. Танцура
ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 295

Чень Го
ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ 297

П.Д. Абдурахманова, П.Г. Идрисова, З.Г. Гаджибекова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОУЧИНГ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 301

Ю.В. Сорокопуд, А.В. Кондратьева
ФОРМИРОВАНИЕ «МЯГКИХ НАВЫКОВ» В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК СОВРЕМЕННАЯ ИННОВАЦИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 303

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

М.И. Абдыжапарова, Т.Ю. Сомикова
ИСТОЧНИКИ АРТЕФАКТНОЙ МЕТАФОРЫ В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ ДИСКУРСЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ) 307

Ю.Н. Адова
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ С СЕМАНТИКОЙ «УГОЛ ЗРЕНИЯ» В ВЫСКАЗЫВАНИИ И В ТЕКСТЕ 309

Ф.А. Алиева, Ф.Х. Мухамедова
О ХАРАКТЕРЕ И ОСОБЕННОСТЯХ КОМИЗМА В ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ПЕСНЯХ КУБАЧИНСКОГО ФОЛЬКЛОРА 312

М.Ю. Андуганова, А.Э. Проскурякова
СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНВЕРСИИ В ТЕКСТЕ ОРИГИНАЛА МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО ФИЛЬМА «АЛЕНЬКИЙ ЦВЕТОЧЕК» И СПОСОБЫ ЕЁ ПЕРЕДАЧИ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК 315

А.М. Бекеева
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОЛОРИТ В ПОВЕСТИ М.С. СУЛИМАНОВА «ЧЕРНАЯ ПЕЩЕРА» 316

Т.А. Бороноева, С.С. Имихелова, Е.Д. Монгуш
ВОСТОК – ЗАПАД В СОВРЕМЕННОЙ БУРЯТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ИСКУССТВЕ 318

Ван Дихань
ПРИМЕНЕНИЕ ПРИНЦИПОВ КООПЕРАЦИИ В ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОЙ СФЕРЕ ЖИЗНИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА 321

Ван Инжу
СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЦВЕТОВЫХ МЕТАФОР В РОМАНЕ ГУЗЕЛИ ЯХИНОЙ «ДЕТИ МОИ» 323

Ван Суян
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КОМПОНЕНТОМ-СОМАТИЗМОМ В РОМАНЕ Л.Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА» И ИХ ПЕРЕВОДЫ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК 327

С.В. Владимирова, А.А. Байдина
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ В ПОВЕДЕНИИ ЧЕЛОВЕКА И СПОСОБЫ ЕЕ ПЕРЕДАЧИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК 329

Н.Э. Гаджиахмедов, М.А. Абдулаева
КОЛОРОНИМ «ЧЕРНЫЙ» В РУССКОЙ И АВАРСКОЙ ЦВЕТОВЫХ КАРТИНАХ МИРА 331

О.С. Макарова, А.В. Донцов, А.С. Гончаров, А.А. Трунина
ПРЕДРОМАНТИЧЕСКИЕ И ГОТИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В ТВОРЧЕСТВЕ БРИТАНСКОЙ ГОТИК-МЕТАЛ ГРУППЫ PARADISE LOST 333

Ю.С. Дзюбенко
ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ВАРИАТИВНОСТИ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА ФРАНЦИИ, БЕЛЬГИИ, ШВЕЙЦАРИИ И КВЕБЕКА) 336

А.В. Диль, А.-М. Ариас
АССОЦИАТИВНО-ОБРАЗНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НОМИНАНТОВ ЭМОЦИЙ В СТИХОТВОРЕНИИ ДЖ.Г. БАЙРОНА «PROMETHEUS» 340

Т.Н. Егорова, О.Н. Кочмар
СОСТАВ СОВРЕМЕННОЙ РЕГИОНАЛЬНОЙ АНТРОПОНИМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ (НА ПРИМЕРЕ ЛИЧНЫХ ИМЕН СТУДЕНТОВ) 342

В.А. Ежкова
АНАЛИЗ МОДАЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В ПАРЛАМЕНТСКИХ РЕЧАХ И ПОНЯТИЕ ЛОГИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ВОЗМОЖНОСТИ 345

С.Б. Жулидов, М.В. Золотова, С.С. Иванов
ПЕРЕДАЧА КОНТАМИНИРОВАННОЙ РЕЧИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ 348

Х.И. Казанлиева, М.А. Магомедов
МОРФОЛОГИЧЕСКОЕ ВЫРАЖЕНИЕ КАТЕГОРИИ ВРЕМЕНИ В АРАБСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С КУМЫКСКИМ ЯЗЫКОМ 350

Е.А. Гуляева, Ю.В. Клюкина, Е.И. Давыдова, А.А. Шиповская
КОНЦЕПТ «ПАНДЕМИЯ» В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ СМИ 352

Н.В. Коратаева
БИОГРАФИЯ ЛЬВА НИКОЛАЕВИЧА ТОЛСТОГО В РАЗНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ПЕРИОДЫ 356

Кун Хайпин
АНАЛИЗ ДИСКУРСИВНОГО СТИЛЯ ФИЛЬМА «ТОЛКАЮЩИЕ РУКИ» С ПОЗИЦИИ СОЦИОЛИНГВИСТИКИ 358

М.А. Магомедов, Д.А. Курбанова
СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В АРАБСКОМ И АВАРСКОМ ЯЗЫКАХ 361

А.В. Липатова
ИДЕАЛЬНАЯ ПРОЕКЦИЯ ИМИДЖЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК МЕДИАОБРАЗА РЕГИОНАЛЬНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРА 363

Масуме Мотамедния
ИСТОРИЯ ОСВОЕНИЯ ПЕРСИДСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В РОССИИ 366

Т.Э. Гаджимурадова, К.Р. Раджабова
ГАРМОНИЯ И ДРАМАТИЗМ ЖИЗНИ В НОВЕЛЛИСТИКЕ ЮСУФА ИДРИСА 368

С.Ш. Айгунова, Т.Э. Гаджимурадова
ИДЕЙНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ АНТОЛОГИИ АТ-ТАНУХИ «ЗАНИМАТЕЛЬНЫЕ ИСТОРИИ…» 370

Т.Э. Гаджимурадова, М.Т. Итуева
ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ РОМАНА НАГИБА МАХФУЗА «РАДОПИС» 372

Т.Э. Гаджимурадова, М.Ф. Магамедалиева
ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ МАКАМНОГО СВОДА АЛЬ-ХАРИРИ 374

Т.Э. Гаджимурадова, О.А. Тажудинов
ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ И НАРОДА В РОМАНЕ НАГИБА МАХФУЗА «ВОЙНА В ФИВАХ» 377

Т.Э. Гаджимурадова, А.И. Шахпазова
ОСНОВНЫЕ МОТИВЫ ЛИРИКИ СЕДАГЕТ КЕРИМОВОЙ 379

Т.Э. Гаджимурадова, А.И. Шахпазова
ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПРОЗЫ СЕДАГЕТ КЕРИМОВОЙ 381

М.А. Гасанова, М.Р. Музарова
ПИЩЕВОЙ КОД КУЛЬТУРЫ В ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА АВАРСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ 383

Е.А. Зюзина, М.И. Исабекова
АББРЕВИАТУРЫ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ЭКСПРЕССИИ НА СТРАНИЦАХ ГАЗЕТ 385

П.А. Магомедова, Ю.М. Сабулаев
ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ *БЛАГОНРАВИЕ* В РЕЛИГИОЗНОМ (ИСЛАМСКОМ) ДИСКУРСЕ ЯЗЫКА 387

Цзин Цзинши
ХУДОЖЕСТВЕННАЯ СЕМАНТИКА ОРНИТОЛОГИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ В ЛИРИКЕ АРСЕНИЯ ТАРКОВСКОГО: ОБРАЗ ЛАСТОЧКИ 389

Д.С. Скокова
КОМПЛЕКС «ВОДНЫХ» ОБРАЗОВ И МОТИВОВ В ПОЭТИЧЕСКОМ ЦИКЛЕ «КИММЕРИЙСКАЯ ВЕСНА» М.А. ВОЛОШИНА 392

Н.В. Слепцова
ЯКУТСКИЕ СКАЗКИ В ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Д.К. СИВЦЕВА-СУОРУН ОМОЛООНА: ИСТОРИЯ ИЗДАНИЙ, ВОПРОСЫ КЛАССИФИКАЦИИ 396

Цао Сяоминь
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ТЕКСТОВОЙ СКРЕПЫ *И ПОТОМ* В ПОЗИЦИИ НАЧАЛА ПРЕДЛОЖЕНИЯ 398

У Хао
МИФОЛОГИЧЕСКИЙ МОТИВ УТОПЛЕНИЯ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ МИФОЛОГИЧЕСКИХ КАРТИНАХ МИРА 401

Хуэйцзюнь Бянь
РАЗЛИЧИЯ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И. БУНИНА В КИТАЕ 404

Чжао Чжицян
РЕЧЕВОЙ ЖАНР «ПОЖЕЛАНИЕ» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ 406

Юе Жунюань
О ПОКЛОНЕНИИ ЖЕНСКИМ ОБРАЗАМ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Л.Н. ТОЛСТОГО “ВОСКРЕСЕНИЕ”) 408

Ш.Д. Халидов, И.С. Алипулатов
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНАЦИОНАЛЬНОГО ТЕЛЕВИДЕНИЯ В ПЕРИОД ПЕРЕСТРОЙКИ 410

О.А. Калугина
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ К ПОНИМАНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА 413

О.А. Кузьмина
К ВОПРОСУ О КОНВЕРГЕНЦИИ МЕХАНИЗМОВ АРГОТИЧЕСКОГО СЛОВОТВОРЧЕСТВА (НА МАТЕРИАЛЕ НОВЕЙШЕГО СИНХРОНИЧЕСКОГО СРЕЗА ФРАНЦУЗСКОГО МОЛОДЕЖНОГО АРГО) 415

Е.А. Меркушина
СЕТЕВЫЕ СМИ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНА: КОНТЕНТ, КОММУНИКАЦИЯ, АРХИТЕКТОНИКА 417

М.В. Милованова, Е.В. Терентьева
ЭКСПЛИКАЦИЯ АДРЕСАНТА И АДРЕСАТА В СООБЩЕСТВАХ ПРОТЕСТНОЙ МОБИЛИЗАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОССИЙСКИХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ) 420

С.А. Осокина, В.Н. Карпухина, Е.А. Савочкина
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕТАФОРЫ: КРАТКИЙ ОБЗОР 423

Чжан Шисюань
ХАРАКТЕРИСТИКИ КИТАЙСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ В ЭПОХУ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 427

Сако Бекай
ВОЗДЕЙСТВИЕ ПОЛИТИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ НА РАЗВИТИЕ МЕДИАСИСТЕМЫ МАЛИ В УСЛОВИЯХ «КОНТРОЛИРУЕМОЙ ДЕМОКРАТИИ» (2013 – 2021 ГОДЫ) 429

М.Ю. Андуганова, С.В. Гриднева, А.А. Лукиных, Т.Ю. Сомикова, С.Д. Степина
СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ 432

Сюй Чан
ФОНЕТИЧЕСКАЯ ДВУСМЫСЛЕННОСТЬ И МЕХАНИЗМ ЕЁ ПОРОЖДЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ НА КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОМ УРОВНЕ 435

А.Р. Яковлева, Т.И. Кобякова, Н.Л. Сунцова
ЛИНГВОМАНИПУЛЯТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ В СОВРЕМЕННЫХ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ АЛЛОФРОННЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ЯЗЫКА) 437

Дай Мэнцзе
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКИ А.А. ФЕТА И СЮЙ ЧЖИМО 439

Тао Чжан, Н.Н. Кошкарова
НАЦИОНАЛЬНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ РУССКОЯЗЫЧНОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА 441

В.Ю. Хартунг
ГИПЕРБОЛА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ АВТОРСКОЙ СКАЗКЕ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ПЕРСОНАЖА (НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗКИ Р. ДАЛЯ «ЧАРЛИ НА ШОКОЛАДНОЙ ФАБРИКЕ») 444

Н.А. Вагизиева
СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЭКСПРЕССИВНО-УСТОЙЧИВЫХ СОЧЕТАНИЙ НЕГАТИВНОГО ХАРАКТЕРА В КАДАРСКОМ ДИАЛЕКТЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА.....446

Е.О. Акимушкина
ФУНКЦИИ АСТИОНИМОВ В ТЕМАТИКО-КОМПОЗИЦИОННОЙ СТРУКТУРЕ ПЕРСОЯЗЫЧНОЙ ГАЗЕЛИ XIII – XVII ВВ.....448

Т.Р. Аюпов
ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР РАННЕГО ПЕЛЕВИНА.....451

Е.А. Первушина, Н.В. Будянская
СВОЕОБРАЗИЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ВОССОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ АНТИНОМИЧНЫХ ПОЭТИЧЕСКИХ МОТИВОВ В «СОНЕТАХ» ШЕКСПИРА 454

Л.Р. Велилаева
РЕЛИГИОЗНЫЙ ДИСКУРС В ШОТЛАНДСКО-АМЕРИКАНСКОЙ ЭМИГРАЦИОННОЙ ПОЭЗИИ XIX ВЕКА.....457

Л.П. Григорьева, А.Г. Иванова
СНЫ И СНОВИДЕНИЯ В РАССКАЗАХ Н.Д. НЕУСТРОЕВА 459

Н.Н. Жапаркулова
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В ПОВЕСТИ Ч.Т. АЙТМАТОВА «БЕЛЫЙ ПАРОХОД» (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И КИРГИЗСКОГО ЯЗЫКОВ).....461

Н.В. Кузнецова
ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА «РАДОСТЬ» В ПАСХАЛЬНЫХ ПОСЛАНИЯХ СВЯТЕЙШЕГО ПАТРИАРХА КИРИЛЛА.....463

Лю Синь
МНОГОАСПЕКТНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ РОМАНА Л.Н. ТОЛСТОГО “АННА КАРЕНИНА” В КИТАЙСКОМ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ 465

А.А. Мансков
ЗАПАХИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ С.Д. КРЖИЖАНОВСКОГО.....467

М.М. Абдусаламов
АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В ТУРЦИИ: ХРОНОЛОГИЯ И ДИНАМИКА РАСПРОСТРАНЕНИЯ.....470

М.М. Абдусаламов
СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ ГЛОБАЛЬНОГО ЯЗЫКА В СТРАНЕ РАСШИРЯЮЩЕГОСЯ КРУГА ПО МОДЕЛИ Б. КАЧРУ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ТУРЦИИ) 472

С.Г. Азимова, Л.Н. Рабаданова
К ВОПРОСУ О СОПОСТАВИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ В ОБЛАСТИ ОБРАЗНЫХ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ОБОРОТОВ 474

Т.У. Батаева
КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗА МАТЕРИ В ПОВЕСТИ А. БОКОВА «СТАРЫЙ ДОМ» И ГЕРОИКО-ЭПИЧЕСКАЯ ПЕСНЯ ИЛЛИ: ДУХОВНО-НРАВСТВЕННАЯ СВЯЗЬ С НАРОДНО-ПОЭТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИЕЙ.....476

С.И. Инаркаева, Т.Б. Джамбекова
НРАВСТВЕННО-ФИЛОСОФСКИЙ ДИСКУРС РАССКАЗА МУСЫ АХМАДОВА «ДЕРЕВЯННЫЕ КУКЛЫ» 478

А.О. Рябова
КЛАССИФИКАЦИЯ ЭТИЧЕСКИХ КРИЗИСОВ В FASHION-ИНДУСТРИИ.....480

Л. Сюй
ФУНКЦИИ КОНСТРУКЦИИ «*ДЕЛО В* N_6» В ТЕКСТЕ 483

С.П. Толкачев
«ФРАНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ПИСАТЕЛЯ» ДЖОНА ФАУЛЗА, ИЛИ О ПРИРОДЕ ПИСАТЕЛЬСКОГО ТВОРЧЕСТВА 485

А.С. Чочиева
ЛИЧНЫЙ ФОНД Н.Т. НЕРБЫШЕВА КАК КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ ХАКАСОВ 488

Ян И
РОМАН Н. ГОГОЛЯ «МЕРТВЫЕ ДУШИ» В ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ КИТАЯ.....490

А. Мадаени, А. Юнесхах
ОБ АКТАНТАХ И СИРКОНСТАНТАХ ГЛАГОЛА И ИХ ФУНКЦИЯХ В СТРОЕНИИ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМ 492

М.Д. Ваджибов
О РОЛИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБОГАЩЕНИИ ЛЕКСИКИМЕЖГЮЛЬСКОГО ГОВОРА ТАБАСАРАНСКОГО ЯЗЫКА.....496

Н.Н. Кузнецова
О ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЕ «МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ» СРЕДИ НОВЫХ СЛОВ.....498

Н.С. Милянчук, Ли Цзябао
ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛЕКСЕМ-КИТАИЗМОВ В РАССКАЗАХ Б. ЮЛЬСКОГО.....501

Н.М. Мышьякова, Л.В. Кипнес
ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....504

Н.М. Мышьякова, Л.В. Кипнес
ЖАНР КАК ПРЕДМЕТ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ.....506

У. Овчеренко
ИСКУССТВО КАК МЕТОД В ТВОРЧЕСТВЕ КАЗАХСТАНСКИХ ПРОЗАИКОВ 509

Л.Я. Исламова, А.М. Евлоева
ТЕМА РОДИНЫ И ПРИРОДЫ КАК ДОМИНАНТА ПОЭЗИИ ДЖАБРАИЛА АЛБАКОВА.....511

Л.Я. Исламова, А.М. Евлоева
ТЕМЫ РОДИНЫ И МАТЕРИ В ПОЭЗИИ ДЖАБРАИЛА АЛБАКОВА И САИДА ЧАХКИЕВА.....513

З.И. Яхьяева
НРАВСТВЕННЫЕ КОНЦЕПТЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЧЕЧЕНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....515

А.А. Шибанов
ПОЛИТИКО-ПРАВОВЫЕ ВЗГЛЯДЫ М.Е. САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА: ВИДЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ 517

Т.Ю. Сомикова
АНТРОПОМОРФНАЯ И СОЦИОМОРФНАЯ МЕТАФОРЫ В ПОЭТИЧЕСКОМ СБОРНИКЕ В. МАЗИНА «БУБЕН И СКРИПКА» 519

Н.А. Соловьева, Д.Е. Очеретько
ПРАГМАТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТОВ АУДИОЭКСКУРСИЙ С РУССКОГО НА ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ АУДИОГИДА «ХАБАРОВСК – ГОРОД ВОИНСКОЙ СЛАВЫ») 522

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Abramova T.S., Egorova T.N.
NOMADIC SCHOOLS AND KINDERGARTENS OF THE SAKHA REPUBLIC (YAKUTIA) IN CONTEMPORARY CONDITIONS 5

Bekisheva O.V.
MOTIVATION FOR TEACHING ADOLESCENTS IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM 7

Borisenko Yu.A.
ON THE ISSUE OF FORMING NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS AMONG YOUNG STUDENTS IN THE MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE OF A TRANSPORT COLLEGE 10

Burakova I.S., Smirnova O.S., Stepanenko G.A.
INTEGRATIVE LESSONS AS A MEANS OF IMPLEMENTING INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN PHYSICS AND MATHEMATICS 13

Lukash S.N., Burtseva E.D.
EDUCATION OF LEADERSHIP QUALITIES OF GIFTED STUDENTS IN THE PROCESS OF DEVELOPING THEIR POETIC ABILITIES 16

Buyanova T.A.
CHILDREN'S ART: CONTEMPORARY ISSUES AND CONTRADICTIONS 18

Vakulenkova M.V.
PEDAGOGICAL MENTORING IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES AND YOUNG SPECIALISTS 22

Sanin D.V., Grinevetskaya T.N.
CONCEPTUAL AND CATEGORICAL ANALYSIS OF THE TERM "EDUCATION OF THE VALUES OF MILITARY SERVICE" AT THE PRESENT STAGE OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SCIENCE 24

Dmitrieva O.N., Dmitrieva F.F.
TYPICAL ERRORS ENCOUNTERED BY MEDICAL STUDENTS WHEN TRANSLATING ANATOMICAL AND HISTOLOGICAL TERMS INTO LATIN 26

Emchenko A.V., Gorbachev A.A., Makrushina I.V.
SCIENTIFIC APPROACHES TO THE FORMATION OF A MODEL OF PROFESSIONAL AND LABOR SOCIALIZATION OF FUTURE SPECIALISTS 29

Znamenskaya T.A.
CROSS-CULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN FOREIN LANGUAGE TEACHING: CHALLENGES AND SOLUTIONS 32

Imashev G., Kuanbayeva B.U., Tumysheva A.A., Salykbayeva Zh.
STRENGTHENING THE POLYTECHNIC FOCUS OF STUDYING THE COURSE OF PHYSICS IN ACCORDANCE WITH THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF MODERN TECHNOLOGY 35

Kudryavtsev N.G., Kuruskanova A.A., Temerbekova A.A.
INVESTIGATION OF COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF SPECTRAL PROPERTIES OF RASTER IMAGES 38

Akhmedova A.R., Velikzhanina K.A., Kolesnikova O.N., Kuzhim N.V., Troshina A.E., Chukanova T.V.
UNIVERSITY STUDENTS' SOCIAL PROJECT ACTIVITY AS A METHOD FOR DEVELOPMENT OF THEIR SOFT SKILLS 48

Levicheva E.S., Dunaeva N.I.
ASSISTANCE TO STUDENTS WITH DISABILITIES IN OVERCOMING PSYCHOLOGICAL BARRIERS 50

Li Hongjuan, Zhang Jianwen
THE HISTORY OF SECONDARY EDUCATION DEVELOPMENT IN THE AMUR REGION FROM THE LATE XIX TO THE END OF XX CENTURIES 53

Magomedova M.M., Abdusalamov M.M.
TO THE PROBLEM OF SELECTING AND ARRANGING OREIGN LANGUAGE TEACHING MATERIAL UNDER THE INTENSIVE METHOD OF LANGUAGE TEACHING 56

Magomedova R.M., Abdusalamov M.M.
GAME TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS 58

Maletin S.V., Levchenko A.A., Bayankin O.V.
THEORETICAL AND PRACTICAL BACKGROUND OF THE USE OF SUPPORT DESIGNS IN THE EDUCATIONAL PROCESS 60

Vezetiu E.V., Bazhan Z.I.
METHODOLOGY AND PROCEDURAL ASPECT OF THE TECHNOLOGY OF TEACHING STUDENTS MATHEMATICAL ANALYSIS 63

Gadzhieva P.D., Sefikurbanov K.S.
THE POSSIBILITIES OF SOCIAL DESIGN IN THE CIVIL LAW EDUCATION OF STUDENTS 65

Kiricek K.A., Potekhina E.V.
DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION AS A MEANS OF INCREASING THE COMPETITIVENESS OF TEACHING STAFF 67

Pulina A.A.
CASE-TECHNOLOGY IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION: EXPERIENCE, RISKS, PROSPECTS 68

Shostak M.A.
ON THE ORGANIZATION OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING FOR THE HOSPITALITY INDUSTRY 71

Pestova E.V., Kalashnikova S.V.
THE RELEVANCE OF THE FORMATION TRAINEES' HARD AND SOFT SKILLS ON THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN LAW HIGHER SCHOOLS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA 73

Petrova T.I., Petrov S.S.
USE OF THE LOCAL STUDIES PRINCIPLE IN THE PROCESS OF FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE IN YOUNGER SCHOOLS 75

Saigushev N.Ya., Vedeneeva O.A., Garipov M.A.
UPDATE OF INFORMATION LITERACY OF STUDENTS IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS 77

Semenkova S.N.
PATRIOTIC EDUCATION IN AN AGRARIAN UNIVERSITY 80

Sergeeva E.V., Nikolaev A.I.
AUDITORY SKILLS DEVELOPMENT IN ENGLISH LESSONS THROUGH THE USE OF THE KAHOOT PLATFORM IN THE YAKUT SCHOOL 82

Soloveva N.A.
RESEARCH OF THE LEVEL OF MOTIVATION IN STUDYING ENGLISH AS A MAJOR SUBJECT AMONG STUDENTS-LINGUISTS OF THE PACIFIC NATIONAL UNIVERSITY 85

Sukhova O.V., Kazgunova A.S.
P. STADLER'S MODEL AS A TOOL FOR TEACHING INTERCULTURAL INTERACTION IN THE ACTIVITIES OF SOCIAL INSTITUTIONS IN GERMANY 88

Tantsura T.A.
FEATURES OF TEACHERS' PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT 90

Antropov V.A., Tischenko A.A.
THE LEVEL OF INTEREST OF A POSTGRADUATE STUDENT AS A FACTOR INFLUENCING THE EDUCATIONAL PROGRAM OF THE DISCIPLINE 92

Tropkina G.S.
THE RELATIONSHIP OF THE BASIC VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS OF MILITARY TRAINING CENTERS WITH INDICATORS OF MILITARY-PROFESSIONAL ORIENTATION AND SUBJECTIVITY 95

Khilko N.F., Gorelova Yu.R.
PROBLEMS OF DEVELOPING THE AUDIENCE CULTURE OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE INFRASTRUCTURE OF ENTERTAINMENT AND CONCERT INSTITUTIONS OF OMSK IN THE FORM OF CULTURAL HERITAGE BROADCASTING 99

Nekhvyadovich L.I., Chernyaeva I.V., Turganbayeva Sh.S., Nekhvyadovich M.S.
PEDAGOGICAL POTENTIAL OF AESTHETIC CONCEPTS OF ART FORM IN WORKS OF RUSSIAN ART HISTORIANS OF THE FIRST HALF OF 20 CENTURY 102

Shepeleva L.A., Maryukhina V.V.
DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION 104

Archangelskaya A.A., Koltygo E.I., Tsyganova I.V., Matveeva L.A., Lokatkova O.N.
PROBLEMS OF DISTANCE LEARNING AND FURTHER PROSPECTS OF ITS DEVELOPMENT AT A MEDICAL UNIVERSITY 106

Guzairov G.M., Munasypov N.A., Safarova A.D., Cheremisina M.I.
DOUBLE SUBSTITUTION IN THE PROOF AND IN SOLVING TRIGONOMETRIC INEQUALITIES 110

Batchaeva P.A.-Yu., Shidakova K.I.
IDENTIFICATION OF CRITERIA FOR DETERMINING THE LEVEL OF QUALITY OF EDUCATION OF SCHOOL STUDENTS IN THE IMPLEMENTATION OF THE DEVELOPED METHODOLOGICAL SYSTEM USING INFORMATION TECHNOLOGIES 113

Akhmetova A.T.
ANALYSIS AND INTERPRETATION OF THE RESULTS OF FORMATION OF A COMPETITIVE PERSONALITY OF A LAWYER IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF A BACHELOR AT A UNIVERSITY 116

Ashurbaeva G.A., Filippova E.V.
INNOVATIVE METHODS IN THE PEDAGOGY OF A MEDICAL UNIVERSITY 118

Degtyarev E.A.
STRATEGY FOR THE PREVENTION OF BULLYING AND CYBERBULLYING OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION IN THE ADOLESCENT ENVIRONMENT 121

Zagryadskaya N.A.
GROUP WORK STRATEGIES IN TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF RUSSIAN PHILOLOGY 123

Ibragimov Yu.M.
PRINCIPLES OF FORMATION OF PEDAGOGICAL CULTURE OF FUTURE BACHELORS OF SOCIAL WORK 126

Kolobov A.N.
FEATURES OF TEACHING ELEMENTS OF PROBABILITY THEORY IN A SCHOOL MATHEMATICS COURSE....128

Kuvshinova G.A.
THE PECULIARITIES OF DESIGN EDUCATION IN RUSSIA 130

Novoselov V.A.
CREATIVE-TYPE COMPUTER SOFTWARE FOR THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF FUTURE CHOIRMASTER....133

Ogoltsova E.G.
DEVELOPMENT OF INCLUSIVE CULTURE OF TEENAGERS 136

Zaykova V.D.
CREATION OF A MODEL OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM OF THE DISTANCE COURSE OF EFFECTIVE PREPARATION FOR THE OGE IN MATHEMATICS FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS 138

Ivashkina T.A.
DIGITALIZATION AS A STRUCTURAL COMPONENT OF INNOVATIVE MODELS OF ADVANCED TRAINING OF TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION 140

Klushina N.P., Roshchupkina V.V.
RELEVANCE OF PREPARING STUDENTS FOR SOCIAL ENTREPRENEURSHIP 142

Kurbanova Z.G.
THE FORMATION OF A VALUE-SEMANTIC COMPONENT AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS AND PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS BASED ON THE STUDY OF THE CREATIVE WORK OF AHMEDKHAN ABU-BAKAR....144

Kurbanova Z.S., Ismailova N.P.
INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL SECURITY OF A PERSON UNDER CONDITIONS OF A PANDEMIC....147

Malsagov A.A., Lezina V.V.
NEURODIDACTICS IN RUSSIA: DEVELOPMENT AND PROSPECTS....149

Mestoeva E.A., Malsagova M.Kh.
NEURODIDACTIC APPROACH IN THE METHODOLOGY OF PEDAGOGY....151

Saklakova N.N.
ROLE OF THE EDUCATIONAL DIALOGUE IN FORMING AND DEVELOPMENT OF TRANSLATION PROFESSIONAL COMPETENCIES (IN THE FRAMEWORK OF LEGAL THEME)....152

Tseloeva D.M., Mestoeva E.A.
SPIRITUAL AND MORAL VALUES OF STUDENTS IN THE NORTH CAUCASUS REGION....155

Petrova T.I., Petrov S.S.
FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE IN PRESCHOOLERS....156

Rodina V.L.
FORMATION OF THE LEGAL CULTURE OF STUDENTS MEDICAL COLLEGE: METHODOLOGICAL ASPECT....159

Petrusevich A.A., Safronova E.A.
METHODOLOGICAL APPROACHES IN THE STUDY OF THE SOCIO-CULTURAL TRANSFORMATION OF MODERN EDUCATION....161

Tynnik G.N., Tarasuk N.A.
THE DEVELOPMENT OF INTERACTIVE COMMUNICATIVE SKILLS OF INTENDING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE PROCESS OF INTERGRATING TRADITIONAL AND DISTANT EDUCATION....164

Yartsev K.S.
TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN SCHOOL 167

Antifeeva E.L.
FORMING RESEARCH COMPETENCES OF STUDENTS BY SOLVING EXPERIMENTAL PROBLEMS IN PHYSICS 170

Albakova L.O., Arskieva Z.A.
ART THERAPY AS A UNIQUE METHOD FOR CORRECTING ANXIETY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN 171

Baimurzina V.I., Salimova R.M., Khuzhin R.A.
SOCIAL DEVELOPMENT OF MIDDLE PRESCHOOL CHILDREN IN CONDITIONS OF A CHILDREN'S EDUCATIONAL ORGANIZATION 174

Biisova G.I.
DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF A STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF MORAL SOCIALIZATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF SCHOOL....176

Borodina T.Yu.
RESEARCH OF ENGINEERING STUDENTS' EXPECTATIONS FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT A TECHNICAL UNIVERSITY....181

Vedernikov A.A.
OFFICER'S PROFESSIONAL CULTURE AS A SUBJECT OF PEDAGOGICAL ANALYSIS....184

Dobrykh A.V.
THESAURUS APPROACH AS A SPECIAL METHODOLOGY FOR THE SCIENTIFIC ANALYSIS OF THE SOCIAL LIFE OF MODERN YOUTH IN THE FRAMEWORK OF THE RESEARCH OF VALERY LUKOV: HETEROLOGICAL ASPECTS AND PROBLEMS OF POTENTIAL INTERPRETATIONS 186

Elina E.N.
LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF A FRAME LEARNER'S DICTIONARY 191

Emelyanova O.V., Korovina S.V.
SYSTEM APPROACH TO MANAGEMENT TRAINING IN A UNIVERSITY AS A MEANS OF IMPROVING THE TEACHERS' QUALIFICATIONS....194

Emelyanova T.V.
ELECTRONIC PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS IN PROJECT ACTIVITIES 197

Kariagin S.N.
PROJECT-COLLECTIVE MANAGEMENT OF LEADERSHIP DEVELOPMENT AND LEADERSHIP QUALITIES OF PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS....199

Kasyanova E.V., Safonov K.V.
FEATURES OF FORMING ICT-COMPETENCE OF FUTURE IT-ENGINEERS THROUGH MEDIA EDUCATIONAL PROJECTS 201

Kobozeva I.S., Yakovleva Z.V.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF MUSICAL TASTE OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF GROUP WORK....205

Nedosugova A.B.
A SYSTEMATIC APPROACH TO TEACHING VERBAL GOVERNMENT TO FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF INTERNATIONAL LAW AND INTERNATIONAL RELATIONS IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE....208

Nikonova N.I., Zakharova L.S.
EDUCATIONAL POTENTIAL OF LITERATURE LESSONS: A COMPARATIVE METHOD 212

Abdulgalimova G.N., Abdulgalimov R.M., Kasimov A.K.
MULTIMEDIA AS A MEANS OF DEVELOPING COGNITIVE INTERESTS OF MEDICAL STUDENTS 214

Bogatyreva L.R.
METHOD OF EXPERIMENT IN ETHNOPEDAGOGICAL RESEARCH....216

Gorovaya V.I., Belozubova E.N.
PEDAGOGICAL ACTIVITY AS A MANAGEMENT PROCESS: MODERN UNDERSTANDING AND SYSTEM IMPLEMENTATION IN TRAINING....218

Magomedova Z.M., Guseynova S.M.
MONITORING THE ACHIEVEMENT OF METASUBJECT RESULTS PROVIDED BY THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF PRIMARY EDUCATION 220

Popova M.R., Strelnikov R.V., Mchze B.A.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR BUILDING THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS OF A SPECIAL MEDICAL GROUP IN AN ADAPTIVE SAFE DEVELOPING EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY....222

Rostovtseva P.P.
21-CENTURY SKILLS DEVELOPMENT: EMOTIONAL INTELLIGENCE AND UNIVERSITY EFFECTIVENESS....225

Rodina O.A.
ABOUT FORMING THE FUNCTIONAL UNITY BETWEEN SPEECH AND SINGING IN 5-7-YEAR-OLD CHILDREN....227

Salamin E.E., Usanov G.I., Guliev I.N.
METHODOLOGICAL BASIS FOR MAKING ORGANIZATIONAL AND MANAGEMENT DECISIONS IN THE FIELD OF DEVELOPMENT OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT IN A STATE EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION....231

Spirin I.S.
ABOUT PROBLEMS OF TRAINING IT SPECIALISTS AT A UNIVERSITY DURING THE DIGITAL TRANSFORMATION OF THE RUSSIAN ECONOMY 234

Kashitsyna Yu.N., Suchkova A.V.
METHODS OF TEACHING THE SOLUTION OF PLOT PROBLEMS IN MATHEMATICS USING ICT FACILITIES....238

Ekhaeva R.M.
STAGES OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION OF PARENTS....242

Iureva D.V.
MOBILE LEARNING IN A RUSSIAN UNIVERSITY....244

Kazakova O.A., Spitsyna T.A.
IMPLEMENTATION OF THE PROJECT "CALENDAR OF SAFETY" AS A MEANS OF FORMING CULTURE OF SAFE BEHAVIOR IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A UNIVERSITY....246

Anchutina N.V.
DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL SKILLS OF MUSICIANS-PERFORMERS AS A CONDITION TO FORM CULTURAL AND EDUCATIONAL COMPETENCIES....249

Anchutina N.V.
THE MEANING OF A MUSICIAN-PERFORMER'S APPLIED COMPETENCE IN THE SYSTEM OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION....252

Kuznetsova N.N.
ABOUT TYPES OF WORK WITH NEOLOGISMS IN THE COURSE OF MODERN RUSSIAN LITERARY LANGUAGE AT A UNIVERSITY....254

Markaryan V.Yu.
TRADITIONS OF PHYSICAL EDUCATION IN ETHNOPEDAGOGY OF THE PEOPLES OF THE CRIMEA: A CONFESSIONAL APPROACH....257

Aliyeva I.G.
STUDY AND PRESERVATION OF THE MODE SYSTEM OF AZERBAIJANI MUSIC IN THE MODERN MUSICAL AND EDUCATIONAL SYSTEM....259

Bazhukova E.N.
MUSICAL INFORMATICS: OVERCOMING FORMALISM IN THE KNOWLEDGE OF A MUSIC TEACHER IN THE PROCESS OF MASTERING AN ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENT....262

Goncharova M.S.
STAGES OF THE FORMATION OF THE SYSTEM OF ADVANCED TRAINING OF TEACHERS OF MUSICAL DISCIPLINES....266

Guseva A.V.
THE USE OF SOUND INTERACTIVE TRAINING APPLICATIONS IN THE PROCESS OF DEVELOPING A SOUND ENGINEER'S PROFESSIONAL TECHNICAL HEARING....270

Rubtsov A.A.
MUSIC AND COMPUTER TECHNOLOGIES IN PRIMARY SCHOOLS....272

Yakimchuk O.S.
THE USE OF GAMIFICATION ELEMENTS IN THE PROCESS OF ADDITIONAL DISTANCE LEARNING FOR ADULTS (BASED ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH LANGUAGE)....275

Abdurakhmanova P.D., Magamdarov R.Sh., Murzaeva D.M.
POSSIBILITIES OF THE DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE" IN THE PROCESS OF FORMING EMOTIONAL INTELLIGENCE AMONG STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES....278

Abdurakhmanova P.D., Idrisova P.G., Saidova Ya.M.
LEADING TRENDS IN THE IMPLEMENTATION OF LANGUAGE EDUCATION IN THE RUSSIAN EDUCATIONAL SYSTEM....280

Gasanova Sh.S., Agamuradova R.Sh., Sagidova M.Ch.
PROFESSIONALLY SIGNIFICANT PERSONAL QUALITIES OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER AS THE BASIS OF HIS PROFESSIONALISM....283

Dzhioeva A.R., Malieva Z.K., Besaeva A.G.
THE PROBLEM OF ADOLESCENTS' INTERACTION WITH ADULTS....285

Rostovtseva P.P.
INTERACTIVE TEACHING METHODS AS WAYS TO INCREASE EMOTIONAL INTELLIGENCE....288

Savchenko V.M., Shikhgafizov A.P.
PEDAGOGICAL INTERACTION WITH PUBLIC ASSOCIATIONS AND ORGANIZATIONS DURING MILITARY-POLITICAL WORK....290

Storoj R.I.
STRUCTURES AND THE MAIN STAGES OF VOCATIONAL INTEREST FOR TRAINERS OF THE COAL PROFESSIONAL INSTITUTIONS IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION....292

Tantsura T.A.
THE POTENTIAL OF MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO HIGHER EDUCATION STUDENTS....295

Chen Guo
HISTORICAL ASPECTS OF FORMING MUSIC EDUCATION IN CHINA....297

Abdurakhmanova P.D., Idrisova P.G., Gadjibeyova Z.G.
PEDAGOGICAL COACHING AS A MEANS OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE....301

Sorokopud Yu.V., Kondratyeva A.V.
FORMING "SOFT SKILLS" IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE TEACHERS AS A MODERN INNOVATION OF HIGHER EDUCATION....303

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Abdyzhaparova M.I., Somikova T.Yu.
THE SOURCES OF ARTIFACTUAL METAPHORS IN POPULAR SCIENCE DISCOURSE OF SOCIAL PSYCHOLOGY....307

Adova Yu.N.
FUNCTIONING OF NOUNS WITH THE SEMANTICS OF "ANGLE OF VIEW" IN THE STATEMENT AND IN THE TEXT....309

Alieva F.A., Mukhamedova F.Kh.
ABOUT THE NATURE AND FEATURES OF COMIC IN HUMOROUS SONGS OF KUBACHIN FOLKLORE....312

Anduganova M.Yu., Proskuryakova A.E.
STYLISTICAL CAPACITY OF INVERSION IN THE TEXT OF THE ANIMATED FILM "BEAUTY AND THE BEAST: A TALE OF THE CRIMSON FLOWER" AND WAYS OF TRANSFERRING IT INTO ENGLISH....315

Bekeeva A.M.
NATIONAL AND CULTURAL COLORING IN THE STORY OF M.S. SULIMANOV "THE BLACK CAVE"....316

Boronoyeva T.A., Imikhelova S.S., Mongush E.D.
EAST AND WEST IN CONTEMPORARY BURYAT LITERATURE AND ART....318

Wang Dihan
APPLICATION OF THE PRINCIPLES OF COOPERATION IN THE OFFICIAL AND BUSINESS SPHERE OF LIFE OF RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES....321

Wang Yingru
SEMANTIC ANALYSIS OF COLOR METAPHORS IN GUZELI YAKHINA'S NOVEL "MY CHILDREN"....323

Wang Suyang
PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT-SOMATISM IN L.N. TOLSTOY'S NOVEL "ANNA KARENINA" AND THEIR TRANSLATIONS INTO CHINESE....327

Vladimirova S.V., Baidina A.A.
REPRESENTATION OF NEGATIVE EMOTIONS IN PERSON'S BEHAVIOR AND WAYS OF ITS CONVEYING INTO RUSSIAN....329

Gadzhiakhmedov N.E., Abdulayeva M.A.
NAMES OF THE BLACK COLOR IN THE RUSSIAN AND AVAR COLOR PAINTINGS OF THE WORLD..331

Makarova O.S., Dontsov A.V., Goncharov A.S., Trunina A.A.
PRE-ROMANTIC AND GOTHIC MOTIVES IN THE CREATIVITY OF THE BRITISH GOTHIC METAL BAND "PARADISE LOST"....333

Dzyubenko Yu.S.
AN ONOMASIOLOGICAL APPROACH TO THE STUDY OF VOCABULARY VARIABILITY (BASED ON THE FRENCH LANGUAGE IN FRANCE, BELGIUM, SWITZELAND AND QUEBEC)....336

Diehl A.V., Arias A.-M.
THE ASSOCIATIVE-FIGURATIVE POTENTIAL OF NOMINATIONS OF EMOTIONS IN THE POEM "PROMETHEUS" BY GEORGE GORDON BYRON....340

Egorova T.N., Kochmar O.N.
CONTEMPORARY REGIONAL ANTHROPONIMIC SYSTEM COMPOSITION (STUDENTS' PERSONAL NAMES)....342

Ezhkova V.A.
ANALYSIS OF MODAL MEANINGS IN PARLIAMENTARY SPEECHES AND THE CONCEPT OF THE LOGICAL-SEMANTIC FIELD OF POSSIBILITY....345

Zhulidov S.B., Zolotova M.V., Ivanov S.S.
RENDERING OF CONTAMINATED SPEECH IN LITERARY PROSE TRANSLATION....348

Kazanlieva Kh.I., Magomedov M.A.
MORPHOLOGICAL EXPRESSION OF THE CATEGORY OF TIME IN ARABIC LANGUAGE IN COMPARISON WITH KUMYK LANGUAGE....350

Gulyaeva E.A., Klyukina Yu.V., Davydova E.I., Shipovskaya A.A.
CONCEPT "PANDEMIC" IN MODERN RUSSIAN MEDIA TEXTS....352

Korataeva N.V.
BIOGRAPHY OF LEO NIKOLAEVICH TOLSTOY IN DIFFERENT HISTORICAL PERIODS....356

Haiping Kong
ANALYSIS OF THE DISCOURSE STYLE OF THE MOVIE "PUSHING HANDS" FROM THE PERSPECTIVE OF SOCIOLINGUISTICS 358

Magomedov M.A., Kurbanova D.A.
METHODS OF WORD FORMATION IN THE ARABIC AND AVAR LANGUAGES 361

Lipatova A.V.
PERFECT PROJECTION OF THE IMAGE CHARACTERISTICS OF A POLITICAL LEADER FORMED BY MEDIA 363

Masoumeh Motamednia
THE DEVELOPMENT OF PERSIAN LITERATURE IN RUSSIA: METHODS, TECHNIQUES, SIGNIFICANCE 366

Gadzhimuradova T.E., Radzhabova K.R.
HARMONY AND DRAMA OF LIFE IN THE NOVEL OF YUSUF IDRIS 368

Aigunova S.Sh., Gadzhimuradova T.E.
IDEOLOGICAL AND THEMATIC ORIGINALITY OF AT-TANUKHI'S ANTHOLOGY "ENTERTAINING STORIES ..." 370

Gadzhimuradova T.E., Itueva M.T.
ARTISTIC FEATURES OF NAGUIB MAHFOUZ'S NOVEL "RADOPIS" 372

Gadzhimuradova T.E., Magamedalieva M.F.
ARTISTIC FEATURES OF MAQAM AL-HARIRI 374

Gadzhimuradova T.E., Tazhudinov O.A.
THE PROBLEM OF A PERSONALITY AND PEOPLE IN THE NOVEL "THE WAR IN THEBES" BY NAGUIB MAHFOUZ 377

Gadzhimuradova T.E., Shakhpazova A.I.
THE MAIN MOTIVES OF SEDAGET KERIMOVA'S LYRICS 379

Gadzhimuradova T.E., Shakhpazova A.I.
ARTISTIC ORIGINALITY OF SEDAGET KERIMOVA'S PROSE 381

Gasanova M.A., Muzarova M.R.
FOOD CODE OF CULTURE IN PAREMIOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD OF AVAR AND RUSSIAN 383

Zyuzina E.A., Isabekova M.I.
ABBREVIATIONS AS A MEANS OF CREATING EXPRESSION ON THE PAGES OF NEWSPAPERS 385

Magomedova P.A., Sajbulaev Yu.M.
VERBALIZATION OF THE CONCEPT OF VIRTUE IN THE RELIGIOUS (ISLAMIC) DISCOURSE OF THE LANGUAGE 387

Jing Jingshi
ARTISTIC SEMANTICS OF ORNITHOLOGICAL IMAGES IN THE LYRICS OF ARSENY TARKOVSKY: THE IMAGE OF A SWALLOW 389

Skokova D.S.
THE COMPLEX OF "WATER" IMAGES AND MOTIVES IN THE M.A. VOLOSHIN'S POETIC CYCLE "CIMMERIAN SPRING" 392

Sleptsova N.V.
YAKUT TALES IN THE CREATIVE HERITAGE OF D.K. SIVTSEV – SUORUN OMOLLOON: PUBLICATIONS' HISTORY, CLASSIFICATION ISSUES 396

Cao Xiaomin
THE FUNCTIONING OF THE TEXT CLIP AND THEN IN THE POSITION OF THE BEGINNING OF THE SENTENCE 398

Wu Hao
THE MYTHOLOGICAL MOTIF OF DROWNING IN RUSSIAN AND CHINESE MYTHOLOGICAL PICTURES OF THE WORLD 401

Huijun Bian
DIFFERENCES IN THE INTERPRETATION OF I. BUNIN'S WORKS IN CHINA 404

Zhao Zhiqiang
SPEECH GENRE "WISH" IN RUSSIAN AND CHINESE INTERNET COMMUNICATION 406

Yue Rongyuan
ON THE WORSHIP OF FEMALE CHARACTERS IN RUSSIAN LITERATURE (THE CASE OF LEO TOLSTOY'S NOVEL "RESURRECTION") 408

Khalidov Sh.D., Alipulatov I.S.
FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF NATIONAL TELEVISION IN THE PERIOD OF PERESTROIKA 410

Kalugina O.A.
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BACKGROUND OF USING HERMENEUTIC METHODOLOGY TO UNDERSTANDING LITERARY TEXT 413

Kuzmina O.A.
ABOUT THE CONVERGENCE OF MECHANISMS OF ARGOTIC WORD-CREATION (BASED ON THE MATERIAL OF THE LATEST SYNCHRONOUS CUT OF THE FRENCH YOUTH ARGOT) 415

Merkushina E.A.
INTERNET MEDIA IN THE INFORMATION SPACE OF A REGION: CONTENT, COMMUNICATION, ARCHITECTONICS 417

Milovanova M.V., Terentyeva E.V.
EXPLICATION OF THE ADDRESSANT AND THE ADDRESSEE IN COMMUNITIES OF PROTEST MOBILIZATION (ON THE MATERIAL OF RUSSIAN SOCIAL NETWORKS) 420

Osokina S.A., Karpukhina V.N., Savochkina E.A.
LINGUISTIC STUDIES OF METAPHOR: A BRIEF OVERVIEW 423

Zhang Shixuan
CHARACTERISTICS OF CHINESE JOURNALISM IN THE DIGITAL ERA 427

Saco Bekay
THE IMPACT OF POLITICAL CONFLICTS ON THE DEVELOPMENT OF THE MALI MEDIA SYSTEM UNDER "CONTROLLED DEMOCRACY" (2013-2021) 429

Anduganova M.Yu., Gridneva S.V., Lukinykh A.A., Somikova T.Yu., Stepina S.D.
THE SPECIFICS OF TRANSLATION OF VOCABULARY IN SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXTS OF OIL AND GAS INDUSTRY 432

Xu Chang
PHONETIC AMBIGUITY AND THE MECHANISM OF ITS GENERATION AND PERCEPTION AT THE COGNITIVE-PRAGMATIC LEVEL 435

Yakovleva A.R., Kobiakova T.I., Suntsova N.L.
LINGUOMANIPULATIVE MECHANISMS IN MODERN SOCIO-POLITICAL TEXTS (BASED ON THE MATERIAL OF ALLOPHRONIC ELEMENTS OF A LANGUAGE) 437

Dai Mengjie
COMPARATIVE ANALYSIS OF LOVE LYRICS OF A.A. FET AND XU ZHIMO 439

Tao Zhang, Koshkarova N.N.
NATIONAL STEREOTYPES OF RUSSIAN ADVERTISING TEXTS 441

Hartung V.Yu.
HYPERBOLE IN AN ENGLISH-LANGUAGE LITERARY TALE AS ONE OF THE MEANS OF CREATING A CHARACTER IMAGE (BASED ON R. DAHL'S FAIRY TALE "CHARLIE AND THE CHOCOLATE FACTORY") 444

Vagizieva N.A.
SEMANTIC AND SYNTACTIC STRUCTURES OF EXPRESSIVE PHRASES WITH NEGATIVE FEATURES IN THE KADAR DIALECT OF THE DARGIN LANGUAGE 446

Akimushkina E.O.
THE FUNCTIONS OF ASTIONYMS IN THE THEMATIC AND COMPOSITIONAL STRUCTURE OF THE PERSIAN GHAZAL OF THE XIII–XVII CENTURIES 448

Ayupov T.R.
THE ARTISTIC WORLD OF EARLY PELEVIN 451

Pervushina E.A., Budyanskaya N.V.
THE PECULIARITY OF MODERN TRANSLATION RECREATION OF THE SYSTEM OF ANTINOMIC POETIC MOTIVES IN SHAKESPEARE'S SONNETS 454

Velilaeva L.R.
RELIGIOUS DISCOURSE IN THE SCOTTISH AMERICAN EMIGRATIONAL POETRY OF THE XIXTH CENTURY 457

Grigorieva L.P., Ivanova A.G.
DREAMS IN THE STORIES OF N.D. NEUSTROEV 459

Zhaparkulova N.N.
FEATURES OF USING PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A COMPONENT-ZOONYM IN THE NOVEL "THE WHITE STEAMER" BY CHINGIZ AITMATOV (IN THE ASPECT OF TRANSLATION FROM KYRGYZ INTO RUSSIAN) 461

Kuznetsova N.V.
THE MEANING OF THE WORD "JOY" IN THE EASTER EPICTLES OF HIS HOLINESS PATRIARCH KIRILL 463

Liu Xin
THE MULTIDIMENSIONAL NATURE OF THE STUDY OF L.N. TOLSTOY'S NOVEL "ANNA KARENINA" IN CHINESE LITERARY STUDIES 465

Manskov A.A.
SMELLS IN THE ARTISTIC WORLD OF S.D. KRZHIZHANOVSKY 467

Abdusalamov M.M.
ENGLISH IN TURKEY: CRONOLOGY AND DINAMICS OF ITS SPREADING 470

Abdusalamov M.M.
SOCIOLINGUISTIC PROFILE OF THE GLOBAL LANGUAGE IN THE EXPANDING CIRCLE COUNTRY ACCORDING TO B. KACHRU'S MODEL (ON THE EXAMPLE OF THE ENGLISH LANGUAGE IN TURKEY).....472

Azimova S.G., Rabadanova L.N.
ON THE QUESTION OF COMPARATIVE STUDIES IN THE FIELD OF FIGURATIVE COMPARATIVE PHRASES.....474

Bataeva T.U.
THE CONCEPT OF THE MOTHER'S IMAGE IN A. BOKOV'S STORY "THE OLD HOUSE" AND THE HEROIC-EPIC SONG OF ILLY: A SPIRITUAL AND MORAL CONNECTION WITH THE FOLK- POETIC TRADITION.....476

Inarkaeva S.I., Dzhambekova T.B.
MORAL AND PHILOSOPHICAL DISCOURSE OF MUSA AKHMADOV'S STORY "WOODEN DOLLS".....478

Ryabova A.O.
CLASSIFICATION OF ETHNIC CRISES IN FASHION INDUSTRY.....480

Xu Lina
FUNCTIONS OF THE CONSTRCTION ДЕЛО В N_6.....483

Tolkachev S.P.
"A MODERN WRITER'S FRANCE" BY JOHN FOWLES, OR SOMETHIG ABOUT THE NATURE OF A AUTHOR'S CREATIVE WORK.....485

Chochieva A.S.
N.T. NERBYSHEV'S PERSONAL FUND AS CULTURAL HERITAGE OF THE KHAKASS.....488

Yang Yi
N. GOGOL'S NOVEL DEAD SOULS IN CHINESE LITERARY STUDIES.....490

Madayeni A., Youneskhah A.
ON THE COMPLEMENTS AND ADJUNCTS OF VERB AND THEIR FUNCTION IN THE STRUCTURE OF SENTENCES IN PERSSIAN LANGUAGE IN COMPARISON WITH RUSSIAN.....492

Vadzhibov M.D.
ON THE ROLE OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE ENRICHMENT OF VOCABULARY IN MEZHGUL DIALECT OF THE TABASARAN LANGUAGE.....496

Kuznetsova N.N.
ABOUT THE THEMATIC GROUP "INTERPERSONAL RELATIONSHIP" AMONG NEW WORDS.....498

Milianchuk N.S., Li Jiabao
PECULIARITIES OF CHINESE WORDS FUNCTIONING IN BORIS YULSKY'S STORIES.....501

Myshyakova N.M., Kipnes L.V.
ART HISTORY ASPECTS OF PHILOLOGICAL EDUCATION.....504

Myshyakova N.M., Kipnes L.V.
GENRE AS A SUBJECT OF THEORETICAL JOURNALISM.....506

Ovcherenko U.
ART AS A METHOD IN THE WORK OF KAZAKHSTAN WRITERS.....509

Islamova L.Ya., Evloeva A.M.
THE THEME OF HOMELAND AND NATURE AS THE DOMINANT OF DZHABRIL ALBAKOV'S POETRY.....511

Islamova L.Ya., Evloeva A.M.
THEME OF THE MOTHERLAND AND MOTHER IN THE POETRY OF DZHABRYIL ALBAKOV AND SAIDA CHAKHKIEV.....513

Yakhyaeva Z.I.
MORAL CONCEPTS IN THE WORKS OF MODERN CHECHEN LITERATURE.....515

Shibanov A.A.
POLITICAL AND LEGAL VIEWS OF M. E. SALTYKOV-SHCHEDRIN: VISION IN MODERN RUSSIA.....517

Somikova T.Yu.
ANTHROPOMORPHIC AND SOCIOMORPHIC METAPHORS IN V. MAZIN'S COLLECTION OF POEMS "TAMBOURINE AND VIOLIN".....519

Soloveva N.A., Ocheretko D.E.
PRAGMATIC COMPONENT IN TRANSLATING TEXTS OF AUDIO EXCURSIONS FROM RUSSIAN INTO JAPANESE (ON THE MATERIAL OF THE AUDIO GUIDE "KHABAROVSK – CITY OF MILITARY GLORY").....522

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